Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 6970327
Centre d'intérêt: 912

Expérimentations du traitement de texte en alphabétisation / ss la dir de Jean-Paul Hautecoeur ; [Direction des formations extrascolaires ... et al.]. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, [1989?].
193 p. ; 26 cm.

Code: 26-2432 ; S889-1525

ISBN 2-550-14729-4

Vedette(s)-secondaire(s): Hautecoeur, Jean-Paul, éd * Québec (Province). Direction des formations extrascolaires

Descripteur(s): Application pédagogique de l'ordinateur * Traitement de texte * Alphabétisation * Expérimentation pédagogique * Éducation des adultes

Six des études réunies dans cet ouvrage qui en compte sept rendent compte d'expérimentations du traitement de texte en alphabétisation. Chacune décrit les objectifs du projet, le déroulement des activités réalisées et fait part d'observations qui s'en dégagent. Le premier texte pose le cadre dans lequel se sont tenues ces recherches-action. Les rapports concluent que le traitement de texte est un apport positif à la pratique de l'alphabétisation et qu'il suscite chez l'apprenant adulte la curiosité intellectuelle, la persévérance et le goût du travail bien fait. Il permet de transformer de manière positive la perception de l'ordinateur comme outil pédagogique. Le rôle de l'alphabétiseur est alors de susciter des projets qui stimulent la créativité et qui développent l'autonomie.

Type de document: r

# EXPÉRIMENTATIONS DU TRAITEMENT DE TEXTE EN ALPHABÉTISATION

Jean-Paul Hautecoeur

Québec

# TABLE DES MATIÈRES

HISTOIRE D'EXPÉRIMENTER LA "MACHINE À ÉCRIRE", **Jean-Paul Hautecoeur**

Une étude initiale, 7. Des actions entreprises, 9. Des actions à entreprendre, 11. Le projet d'expérimentation du traitement de texte, 13. La question de la "machine à écrire", 14. Notre savoir initial, 16. Un rapport à la DGEA, 21. Des conclusions pour le développement, 23. Notes, 25.

APPLICATION PÉDAGOGIQUE DU TRAITEMENT DE TEXTE EN ALPHABÉTISATION, **Collectif de Lettres en main**

Introduction, 29. Historique de la démarche, 30. Fiche technique, 34. Méthodologie, 36. Activités, 38. Observations générales, 50. Sondage, 56. Conclusion, 61. Annexes, 63.

DE LA DÉCOUVERTE DE L'ORDINATEUR À LA PRODUCTION D'UN AGENDA, **Rachelle Fournier**

Objectifs de l'expérimentation, 77. Déroulement des activités, 78. Ressources, 80. Démarches et techniques d'apprentissage, 80. Activité principale: l'agenda, 84. Conclusion, 88. Annexes, 89.

FONCTIONS ET OPÉRATIONS DU TRAITEMENT DE TEXTE PERTINENTES À L'ALPHABÉTISATION, **Yve Laviolette**

Présentation (F. Benoit), 95. Objectifs, 99. Cadre d'expérimentation, 101. Description des logiciels utilisés, 103. Déroulement des observations, 104. Portraits des participants, 121. Attitude des participants, 126. Conclusion, 128. Annexes, 131.

LA BOÎTE À TRUCS, **Lise Babin, Marie Landry, Anne Savard**

Introduction, 141. Objectifs, 141. Cheminement, 142. Ressources humaines et techniques, 143. Démarche pédagogique, 143. Observations, 145. Commentaires des étudiants, 147. Conclusion, 148. Annexe: banque d'activités pédagogiques, 149.

RÉTROSPECTIVE D'UNE EXPÉRIMENTATION DU MICRO-ORDINATEUR EN ALPHABÉTISATION, **Elizabeth McNally**

Une première expérimentation, 161. Deuxième année, 162. Troisième année, 163. Conclusion, 171.

DE LA PLUME À LA SOURIS, LES APPORTS DU TRAITEMENT DE TEXTE À L'ALPHABETISATION, **Francis Meynard**

Conditions et déroulement des expérimentations, 175. L'apprentissage de l'ordinateur et du traitement de texte 176. L'impact sur l'apprentissage de l'écriture, 177. La motivation 178. Le déblocage, 179. L'attention, 180. La lisibilité, 181. L'acceptation de l'erreur, 182. Les limites du traitement de textes, 183. La souris ou la plume?, 183.

CONCLUSION, **Fernand Benoit, Yve Laviolette**, 187.

# HISTOIRE D'EXPÉRIMENTER LA "MACHINE À ÉCRIRE"

Jean-Paul Hautecoeur
Direction des formations extrascolaires

## UNE ÉTUDE INITIALE

Il y a des résistances à l'utilisation du micro-ordinateur en alphabétisation, comme il y en a à voir consacrer autant d'énergie, de budget et de discours à l'alphabétisation des adultes. Elles sont du type: "Qu'ils commencent par savoir tenir un crayon et apprendre à lire comme du monde". Ou bien: "Les labos de micro c'est pour le secrétariat, pas pour les alphas" (comme on dit: les "orthos"). Si l'on voit d'un bon oeil une visite d'un groupe d'alphabétisation à un laboratoire d'informatique, ou encore le prêt d'un appareil déclassé pour "pitonner", il n'en va pas de même pour l'accès quotidien aux labos ou pour l'équipement fonctionnel d'un organisme d'alphabétisation.

L'expérimentation du micro-ordinateur a tardé à s'appliquer aux ateliers d'alphabétisation, en partie à cause de ces résistances qui ont souvent l'allure du sens commun. Mais c'est aussi parce que les antécédents sont plutôt rares et, jusqu'à tout récemment, au moins en langue française, parce que les références écrites étaient presque introuvables.

La présente expérimentation a été facilitée par l'existence au ministère de l'Éducation (Direction des ressources didactiques) d'un programme d'aide à la recherche-expérimentation des applications pédagogiques de l'ordinateur (A.P.O.), ainsi que par l'intérêt manifesté par les responsables de ce programme face au projet d'introduire le micro-ordinateur, le traitement de texte et l'imprimante en alpha. Le projet a été élaboré au départ avec la complicité d'Yve Laviolette et Fernand Benoit à l'occasion de la visite d'un groupe d'alphabétiseurs français qui avaient déjà fait leurs armes dans les A.P.O. (on en parle plus loin). Et il a été vivement encouragé par la Direction générale de la recherche et du développement qui, en 1986, nous avait commandé une étude exploratoire sur l'application des nouvelles technologies en alphabétisation.

Nous partirons des conclusions de cette étude (non publiée) pour rappeler ce que pouvait être la situation, telle que nous l'avions perçue, en 1986, et pour mieux situer l'expérimentation du traitement de texte dans un ensemble de propositions de développement qui seront sûrement encore d'actualité quand le présent rapport sera publié. Voici ces conclusions:

- "Très peu d'organismes, de formateurs et de participants aux activités d'alphabétisation ont pu expérimenter, dans des conditions satisfaisantes, le micro-ordinateur. Les quelques expériences recensées ne devraient pas cacher la **distance** qui sépare l'alpha des nouvelles technologies.
- Les conditions d'expérimentation du micro-ordinateur sont généralement **précaires**: appareillage vétuste ou inadapté à l'alpha, absence de logiciels, personnel non initié, laboratoires inaccessibles ou trop centralisés, résistances administratives et idéologiques, coûts prohibitifs...
- Une seule **expérimentation méthodique** a été réalisée (UQAM-CECM), indiquant l'efficacité de l'utilisation du traitement de texte en alpha. Une étude bibliographique des **expérimentations faites** à l'étranger n'a cependant pas encore **été faite**. Nos connaissances sont encore fragmentaires.
- Quand les conditions expérimentales sont satisfaisantes, l'usage du micro-ordinateur est jugé efficace aux plans pédagogique, psychologique et culturel. On ne peut pas douter qu'il serait bénéfique de **faciliter son introduction** dans les organismes d'alphabétisation, en particulier auprès des jeunes adultes.
- On peut changer la situation générale de dénuement de l'alpha face aux nouvelles technologies en facilitant **l'expérimentation** là où les conditions sont les plus favorables, en suscitant la **production** de didacticiels adaptés, en aidant à constituer un **réseau de personnel compétent** ainsi qu'un **savoir pratique diffusible**...
- Dans l'ensemble des régions, pour rendre plus accessibles les micro-ordinateurs aux groupes d'alphabétisation, certaines **mesures incitatives** s'imposent:
  - les mêmes conditions d'accès aux labos de micro-informatique pour l'alpha (y compris les organismes autonomes) que pour le secteur régulier et la formation professionnelle;

> - la mise en circulation des appareils et des techniciens là où des groupes d'alpha sont dispersés géographiquement.
> - l'organisation régionale et interrégionale de la formation technique des intervenants;
> - l'information des personnels sur les outils, stratégies pédagogiques et expérimentations réalisées...
>
> • Un **programme d'aide à l'expérimentation** du micro-ordinateur mériterait d'être ouvert en alphabétisation, répondant aux objectifs suivants: production d'un savoir pratique diffusible; création-expérimentation de logiciels et de stratégies pédagogiques adaptés à l'alpha; formation d'un réseau de personnel compétent; et mise en place progressive des conditions interrégionales, régionales et locales d'intégration des nouvelles technologies en alphabétisation..." (1)

Les principales informations pour cette étude avaient été tirées de la Recherche-action sur le développement de l'alphabétisation au Québec (2), des résultats de l'expérimentation du traitement de texte menée par H. Blais et M. Lavallée à Montréal entre 1983 et 1986 (3), ainsi que d'une enquête téléphonique dans les régions.

On peut se demander en quoi la situation "précaire" constatée alors a changé, et qu'est-ce qu'on a fait pour qu'elle change? Est-ce que ces conclusions sont, à peu de choses près, encore valables aujourd'hui?

## DES ACTIONS ENTREPRISES

Il est probable que "la distance qui sépare l'alpha des nouvelles technologies" - distance en même temps sociale, culturelle, organisationnelle et géographique - s'est, dans quelques régions, rétrécie. La Table régionale d'alphabétisation de la région Montréal-Nord, par exemple, a fait du développement de la micro-informatique une priorité. Elle publie dans son réseau un feuillet d'information: Micro-infolie. Elizabeth MacN[illegible]ly fait ici une rétrospective des expérimentations réalisées à la Commission scolaire du Long Sault. De la même région, la

Commission scolaire Blainville-Deux-Montagnes a mis au point un "projet d'implantation du micro-ordinateur auprès des personnes analphabètes fonctionnelles" (PIMIPAF). Dans ce cadre, elle vient de publier un volumineux document d'évaluation des didacticiels utilisables pour fins d'alphabétisation (4). Elle s'est défini un programme d'expérimentation visant à "créer un environnement éducatif adéquat, analyser et évaluer les didacticiels, analyser continuellement les résultats..." Il est clair qu'on n'en est plus là à la situation initiale décrite par le "peu d'utilisation des micro-ordinateurs en classe d'alpha, la méconnaissance des didacticiels disponibles et la non accessibilité de l'outil informatique pour les personnes analphabètes"(5). Mais ces développements sont loin d'être généralisables à l'ensemble des [illegible] ils seraient plutôt l'exception.

Depuis les recommandations de l'étude exploratoire, nous avons, à la Direction des formations extrascolaires, poursuivi cette mission de recherche et développement par des actions d'information, de sensibilisation, d'aide à l'expérimentation et de publication.

Une équipe du CUEEP*, un centre universitaire du Nord de la France qui a conçu le programme "LUCIL" intégrant la micro-informatique à la formation de base, a été invitée à animer au Québec une série de séminaires (6). Ces rencontres ont permis de rassembler, dans plusieurs régions centrales, les premiers expérimentateurs de l'ordinateur en alphabétisation, et en particulier de découvrir que plusieurs centres travaillaient avec des logiciels de traitement de texte, soit sur l'écriture, alors que les Français (du CUEEP, mais aussi l'Association française pour la lecture qui a également conçu une méthode informatisée de "lecturisation") avaient surtout produit et expérimenté du matériel d'apprentissage de la lecture. C'était l'occasion de constituer un groupe de recherche sur l'expérimentation du traitement de texte. Ce deuxième volet de notre action fait l'objet de la présente publication. Il a été encouragé et soutenu par le ministère de l'Éducation, dans le cadre du plan de développement de la micro- informatique en éducation. Il se poursuit et devrait donner lieu à d'autres expérimentations, ainsi qu'à la production d'outils pédagogiques en alphabétisation et en formation d'animateurs.

---

* Centre Universitaire Économie d'Éducation Permanente, Université de Lille.

** "Lutte contre l'illettrisme": programme de 150 heures de formation en alphabétisation, qui intègre l'enseignement assisté par ordinateur à la pédagogie traditionnelle.

Un autre volet de notre intervention a été de relier ces expérimentations avec le Centre APO-Québec qui a accepté d'ouvrir son programme de recherches pédagogiques à deux projets de scénarios de guides pédagogiques: l'un sur le traitement de texte, l'autre sur une base de données en français de base. Les deux projets expérimentaux devraient donner lieu bientôt, à APO-Québec, à des publications d'ensembles didactiques pour l'alphabétisation.

## DES ACTIONS À ENTREPRENDRE

Le dernier volet de notre intervention a été une tentative de liaison avec la Direction générale de l'éducation des adultes, responsable au ministère de l'Éducation du programme d'alphabétisation. Cette Direction pourrait prendre la relève des initiatives expérimentales pour supporter la production de matériel didactique, aider les régions à créer des conditions plus favorables à l'utilisation des nouvelles technologies et surtout faciliter la formation des intervenants. On n'en est pas encore là. Le fait est qu'on a peu d'information sur les expérimentations réalisées et leurs résultats(7). La présente publication a pour but d'informer et influencer les milieux concernés pour rapprocher les nouvelles technologies et l'alphabétisation où il ne fait plus de doute qu'elles peuvent être efficaces, mais aussi pour mieux adapter l'alphabétisation aux nouvelles conditions de la communication dans les entreprises et dans la société.

Il y a en effet une demande croissante pour cette formation qui consiste à adapter une main-d'oeuvre, empiriquement qualifiée, aux changements technologiques radicaux qui affectent beaucoup de postes de travail. Rares deviennent par exemple les postes de contremaîtres dans les industries traditionnelles où il est encore possible de garder son emploi sans avoir recyclé sa parole naturelle dans l'informatique et son savoir empirique dans une banque de données. Ces changements passent par la logique de l'écriture et la médiation de l'écran auxquelles les employés doivent rapidement s'initier s'ils n'ont pas déjà perdu leur emploi par déclassement technologique.

Une demande de développe pour cette nouvelle expertise en alphabétisation qui rassemble la compétence péda-linguistique traditionnelle, l'intégration des nouvelles technologies de la communication et l'adaptabilité des stratégies pédagogiques aux situations diverses qui commandent la formation. Ou bien les acteurs actuels de l'alphabétisation sauront s'adapter à ces nouvelles demandes, ou bien d'autres s'y substitueront. La problématique nouvelle de l'alphabétisation n'est pas d'ajouter du matériel sophistiqué à la panoplie des outils pédagogiques dont peuvent disposer, dans les meilleures conditions, les éducateurs. Elle est plutôt de rendre plus attrayant et plus efficace un recyclage des personnes déclassées qui tienne compte des conditions actuelles de la communication et de l'employabilité (8).

Les expérimentations présentées ici ne vont toutefois pas dans ce sens là. Elles sont faites dans des milieux classiques d'alphabétisation, et elles ne sont pas conditionnées par autre chose que leurs propres règles. L'enjeu est essentiellement d'apprendre à écrire, d'y prendre goût, à l'aide de "machines à écrire" dont on cherche à tester l'efficacité, ainsi que l'intérêt des "apprenants" à s'en servir. Notre objectif de publication n'est pas non plus de documenter les lecteurs et les décideurs sur les nouvelles situations d'analphabétisme créées ou révélées par les récents changements technologiques, sur les nouvelles demandes de formation, ni sur les moyens expérimentés d'y répondre. Mais cette documentation pourra s'imposer bientôt.

## LE PROJET D'EXPÉRIMENTATION DU TRAITEMENT DE TEXTE

La dernière recommandation de l'étude exploratoire concernant l'ouverture d'un programme d'aide à l'expérimentation du micro-ordinateur a pu être actualisée en regroupant les intervenants qui avaient déjà un minimum d'expérience de l'utilisation du traitement de texte dans leurs groupes de formation. La tournée de l'équipe du CUEEP, les rencontres et les échanges qu'elle a suscités ont permis la concrétisation de ce projet.

Cinq partenaires y ont participé: la Commission des écoles catholiques de Montréal (F. Benoit, Y. Laviolette), le centre Lettres en main de Montréal (G. Landry), la Commission scolaire régionale de la Péninsule (R. Fournier, L. Roy), la Commission scolaire de Manicouagan (L. Babin, N. Valcourt) et la Direction des formations extrascolaires (J.-P. Hautecoeur, F. Meynard).

Le groupe s'est donné un objectif commun pour la première année d'expérimentation: **"déterminer et analyser les activités d'atelier requises pour l'utilisation efficace du traitement de texte en alphabétisation"**. Le projet a été subventionné par la Direction générale des ressources didactiques du ministère de l'Éducation.

Chaque partenaire a travaillé séparément dans ses propres ateliers, dans des conditions différentes d'expérimentation, c'est-à-dire avec des moyens matériels, humains, organisationnels fort inégaux. La seule contrainte extérieure qui s'est ajoutée à l'autonomie de chacun a été de produire un rapport écrit des expérimentations, qui impliquait planification et observation méthodique des activités d'ateliers: l'ajout à la fonction de formation d'une fonction de recherche, en fait leur conjonction dans une pratique de recherche-action. Dans un cas cela s'est fait avec l'apport d'une compétence plus spécialisée dans la recherche, dans les autres des formatrices et formateurs volontaires ont assumé la double tâche.

La coordination du groupe a consisté à organiser la communication entre les partenaires, à les documenter, à les réunir pour assurer un minimum de cohésion et de suivi au projet, à chercher d'autres supports et voies possibles de développement, à préparer la publication de ce rapport d'expérimentation et en prévoir les étapes suivantes. Si la dispersion du groupe (Gaspé, Baie-Comeau, Montréal) n'a pas du tout favorisé les rencontres pour le travail d'analyse ni un échange d'expertises, elle avait été souhaitée pour des fins de développement: investiguer dans plusieurs régions plutôt que dans une seule, et assurer la participation de régions périphériques. Dans le même sens, la collaboration d'autres organismes plus ou moins autonomes d'alphabétisation a été recherchée. En fait, il n'y en avait qu'un seul, au début, qui avait introduit et expérimenté l'ordinateur dans ses ateliers. La raison en est simple: sauf exception, ils n'en ont pas les moyens!

## LA QUESTION DE LA "MACHINE À ÉCRIRE"

Quelques raisons ont été évoquées du choix d'un logiciel de traitement de texte comme objet d'expérimentation: les conclusions encourageantes de la recherche Blais-Lavallée, le fait de la rencontre de plusieurs formateurs ayant utilisé la machine pour aider à écrire, les discussions avec l'équipe du CUEEP sur la formation à la lecture et en particulier sur leur expérience de "LUCIL", un ensemble très "didactique" et semble-t-il performant, mais plus fondé sur le conditionnement que sur l'autonomie, le jeu et la découverte.

Par contraste avec cette approche de l'apprentissage assisté par l'ordinateur, nous avons misé sur l'écrire stimulé par l'ordinateur. Alors que les exerciseurs de français ont un objectif clairement pédagogique, le traitement de texte répond à des besoins plus techniques de production: il est conçu pour écrire, produire un texte, et non pas "apprendre". C'était là une bonne raison pour tester celui-ci en alphabétisation, en partant de l'hypothèse que pour changer il faut faire réellement, et pas seulement apprendre à faire, imiter, apprendre à faire comme si... Ecrire, pas seulement copier ou recopier. Encoder, pas seulement décoder. Produire, dire par écrit, par les moyens et pouvoirs de l'écrit, pas seulement recevoir ou consommer des messages et objets écrits. Trouver des lecteurs, chercher des stratégies efficaces de faire valoir sa parole, pas seulement être intercepté comme lecteur dans une structure complexe, non transparente, de diffusion.

On sait que l'histoire de l'alphabétisation, ancienne et actuelle, passe par la dichotomie de la lecture et de l'écriture: la première est devenue massive, la seconde demeure sélective. La division sociale face à l'écriture perdure(9). L'analphabétisme se perpétue par la distance, les interdits et tabous, les sanctions dans le rapport à l'écriture qui se prolongent bien au-delà de l'objet de lecture. Celui-ci est familier en culture analphabète, il est plus ou moins apprivoisé, minimalement pratiqué, même à son stade primitif qui peut être seulement le décodage d'icônes. À moins d'être dans le coma ou à l'état végétatif, on lit, ne serait-ce que par instinct de survie. Mais on s'exprime, on prend la parole à l'oral, pas à l'écrit. Même si, techniquement, beaucoup de gens ont appris à "écrire" à l'école, c'est-à-dire ont plus ou moins appris le système du code linguistique, ils n'ont acquis par rapport à l'écrire que l'habitus de copier, ou de transcrire. Ils n'ont pas acquis celui d'écrire ou de s'exprimer individuellement par l'écrit, selon la logique et les stratégies de l'écriture. Quand on dit que la culture, ou le mode de communication analphabète est oral, cela ne signifie nullement qu'on n'a aucun rapport avec l'écrit, qu'on ne sait pas lire ou qu'on ne lit pas; cela signifie plutôt qu'on ne communique pas par l'écrit qui suppose l'écrire, parce qu'on n'en connaît pas l'usage, ou encore parce qu'on n'en fait pas usage, ce qui à la longue revient au même.

Dans cette situation, en quoi la "machine à écrire" et le traitement de texte peuvent-ils être d'une quelconque utilité, si ni l'école ni le quotidien n'ont changé quelque chose à ce type d'exclusion ou de limitation dans la communication écrite? En quoi sont-ils différents de la machine à dactylographier qui, à ce qu'on sache, n'est pas d'un recours utile en alphabétisation? En quoi les nouvelles technologies de communication interviennent-elles dans le changement des rapports de communication, qui sont pour une grande partie les structures reproductrices de l'analphabétisme? Et qu'est-ce qu'il faut faire en situation d'alphabétisation (la "classe", le "groupe", l'"atelier"...) pour que l'instrument soit utile? Quelles sont les stratégies, les situations, les conditions matérielles, organisationnelles, humaines les plus favorables à une utilisation efficace de ces machines en ateliers d'écriture? Voilà les questions, fondamentales mais aussi pragmatiques, qui étaient sous-entendues dans l'objectif de l'expérimentation.

## NOTRE SAVOIR INITIAL

De quelles expérimentations réalisées, de quel savoir partait-on au début du projet? La question n'a pas été posée à chacun des partenaires. Leurs réponses seraient sûrement diverses. Mais je crois ne pas me tromper en disant que nos sources documentaires concernant de façon spécifique l'alphabétisation se résumaient aux résultats de la recherche Blais-Lavallée, aux textes du CUEEP ainsi qu'à ceux de l'Association française pour la lecture(10). Quant aux spécialistes consultés, dont Francis Meynard qui s'est intégré au groupe, le champ de l'alphabétisation leur était pratiquement inconnu. Ce n'est qu'à la fin de la première année du projet que nous pris connaissance des expérimentations déjà réalisées par Elizabeth McNally à la Commission scolaire du Long Sault et à l'Université du Québec à Montréal. Le texte de rétrospective de ces expériences est ici publié pour la première fois. Bien que son objet ne soit pas précisément le traitement de texte et que ses objectifs aient été différents, nous avons jugé utile de l'ajouter à la table des matières. Il fait désormais partie de notre modeste savoir local, et son auteur fait aussi partie du groupe d'expérimentation dans sa deuxième année.

Succinctement, qu'est-ce qu'on savait de la liaison micro-ordinateur/alphabétisation? (Les Dadaïstes se demandaient bien qu'est-ce que pouvait donner la liaison parapluie/machine à coudre...) Du plus loin et du plus global, il y a cette conclusion d'une étude transversale sur les applications pédagogiques de l'ordinateur (APO) qui pourrait s'appliquer à l'alphabétisation:

> "Les APO sont particulièrement efficaces pour les étudiants désavantagés et ceux qui progressent lentement... Cependant, aucun des avantages potentiels des APO n'est inhérent. Au contraire, les gains majeurs de l'utilisation de l'ordinateur semblent s'effectuer quand il est consciencieusement intégré dans le programme, et non pas substitué aux cours existants...
>
> L'effort humain et la qualité des outils pédagogiques restent le facteur essentiel du succès ou de l'insuccès de l'utilisation de l'ordinateur en éducation"(11)

Cela confirmait des observations de Véronique Leclercq au sujet de "LUCIL":

> "L'EAO fait partie intégrante du programme de formation. L'informatique n'a de sens qu'articulée à des projets pédagogiques précis et cohérents visant des objectifs clairs... Il y a imbrication complète des différents moyens pédagogiques... L'encadrement par le formateur est permanent".(9)

Dans un autre texte, V. Leclerc et B. Obled formulaient des réticences de sens commun auxquelles ils opposaient leurs observations:

> "- Faiblement qualifiés sur le plan technique, ils vont être paralysés par l'ordinateur".
>
> "Les réactions sont diverses, mais à l'opposé de ce qui vient d'être avancé. Quel que soit leur niveau, les stagiaires sont tout de suite très intéressés par l'ordinateur... Ils s'habituent relativement vite aux outils (clavier, crayon optique)."

> "- L'ordinateur, c'est seulement possible pour ceux qui savent déjà bien lire".
>
> "Si on entend autonomie totale et immédiate, il est certain que
> pour les analphabètes complets le travail sur ordinateur peut
> poser des problèmes. Il faut opter pour une solution
> intermédiaire: le travail sur ordinateur avec une aide
> extérieure pour élucider les consignes et amorcer l'exerci-
> ce"(13).

Leurs conclusions quant aux apports spécifiques de l'EAO dans la compréhension de l'écrit:

> "- L'outil informatique est performant dans l'entraînement à
> certaines opérations de lecture.
> - (il) contribue à modifier les rapports à l'écrit.
> - (il) a un rôle à jouer dans les acquisitions linguistiques.
> - (il) contribue à enrichir les démarches d'apprentissage".

Et quant à ses limites:

> "- (il) pousse à repenser (la langue) en termes trop formels...
> à ne pouvoir prendre en compte toute la richesse langagière.
> - (il) impose une formalisation extrême... Cette structuration
> très poussée peut limiter la richesse de la matière à ensei-
> gner, la variété des interactions et les cheminements possibles
> du stagiaire. C'est pourquoi une formation "tout EAO" n'est
> pas concevable...
> - (il) ne donne sa pleine mesure qu'employé à dose "homéopathi-
> que". Le temps maximum d'utilisation doit être de 3/4 d'heu-
> re..."(14).

Mais l'équipe du CUEEP n'a pas expérimenté l'écrire avec l'ordinateur. Il fallait pousser l'acte de compréhension de l'écrit jusqu'à l'écrire, et pourquoi pas, commencer par l'écriture: utiliser l'ordinateur comme une machine à écrire. C'est ce qu'ont fait H. Blais et M. Lavallée, dont voici les principales conclusions:

> "Le micro-ordinateur en soi n'est pas un facteur motivant, mais l'apprentissage par ordinateur se fait dans un contexte intéressant...
>
> Le traitement de texte s'est avéré un outil d'apprentissage efficace chez la majorité des adultes analphabètes..."(15)
>
> "Les étudiants ayant maîtrisé le fonctionneent du micro-ordinateur et les opérations du traitement de texte se sont exprimés plus facilement...
>
> Les sujets qui ont écrit le plus de textes personnels sont devenus des correcteurs d'idées plus rapidement...
>
> Les sujets qui composent des textes personnels s'améliorent davantage que les autres, peu importe leur assiduité...
>
> (Ils) sont plus autonomes et ont moins besoin des suggestions du groupe pour effectuer leurs corrections...(16)

L'expérience de Blais et Lavallée avait confirmé cette intuition que la machine pouvait avoir ce potentiel de stimuler un non-écrivant à écrire, composer, produire des textes individuels, ce qui semblait faciliter le traitement du texte et par là la découverte du système de la langue écrite, soit la nécessité de son apprentissage. Aussi, elle avait laissé plus d'autonomie aux expérimentateurs, réservé un rôle plus "facilitateur" aux animateurs que semblait le faire "LUCIL". Cette expérience laissait entrevoir la possibilité de révéler des quasi autodidactes dans l'écriture, un objectif combien stimulant mais qui demande encore à être expérimenté à cause de l'aura utopique qui l'entoure(17).

Un dernier document mérite d'être cité: un texte d'Antoine Baby qui met en rapport l'alphabétisation traditionnelle, l'alphabétisation informatique et la socialisation informatique(18). Il met en évidence le fait que la distance maintenue des "classes laborieuses" à l'ordinateur "risque d'être un facteur de retard à l'insertion, voire un facteur d'exclusion sociale et de marginalisation objective", donc de renforcement des chances d'analphabétisme. Le droit à l'alphabétisation, qui passe aujourd'hui par la socialisation informatique, est à revendiquer, à négocier dit-il, "de gré ou de force":

> "Rallier tous ces gens à l'idée qu'ils ont droit à leur juste part des bénéfices des développements récents dans le domaine des nouvelles technologies informatiques... à l'idée qu'elles et ils doivent s'approprier et définir eux-mêmes le contenu le plus pertinent de l'alphabétisation, de la socialisation informatiques, c'est-à-dire ce dont ils ont besoin pour devenir partie à la négociation historique du processus d'informatisation..."

En Suisse, les volontaires du Mouvement ATD Quart-Monde ont mené ce genre de négociation en public, par la voix de la radio. Ils ont dénoncé l'exclusion du monde des pauvres des moyens de culture actuels; ils ont démontré les résistances idéologiques au partage du savoir et des instruments de culture, pour mieux appuyer leur revendication, au delà du "pain - vêtement - secours d'urgence", à l'"éducation - formation - culture" qui supposent le droit et l'accès réel aux nouvelles technologie(19). A. Baby évoquait d'autres moyens que lui inspirait l'exemple de La puce communautaire:

> "Je ne crois pas qu'on arrivera à s'assurer d'une emprise réelle sur l'informatisation comme processus social global autrement qu'à travers une action collective s'articulant notamment sur les groupes populaires et communautaires, les organisations syndicales, les associations de consommateurs, etc. Et cela se fera à travers un lent et patient processus d'alphabétisation et surtout de socialisation informatique non pas nié, mais au contraire reconquis"(20).

C'est aussi ce qu'on pensait au début du mouvement d'alphabétisation, qu'on ne croyait possible et efficace qu'organisé dans le réseau des organismes d'éducation-culture populaires(21). Si c'est toujours idéellement vrai, les conditions réelles ici se sont démontrées peu favorables à cette mobilisation et ces développements en dehors des institutions d'État vers où tous les moyens convergent, y compris les organisations populaires qui n'ont le plus souvent d'autre alternative que de se saborder ou d'être annexées au réseau d'État. C'est donc à l'intérieur de celui-ci que les revendications et les négociations peuvent s'exercer, faute d'autres lieux et partenaires. Mais c'est aussi là que les résistances et les pouvoirs de sélection sont les mieux établis.

Cette bataille pour l'alphabétisation, associée nécessairement à la socialisation informatique, ressemble bien à une croisade vertueuse dont le but peut être plus de faire l'unanimité des officiants et spectateurs que de créer les conditions d'une "reconquête".

## UN RAPPORT DE LA DGEA

Nous sommes partis d'une enquête exploratoire sur l'utilisation des nouvelles technologies en alphabétisation. Depuis, une enquête systématique a été faite, pour le secteur de la formation générale de l'éducation des adultes, sur l'accessibilité, l'utilisation et les développements de l'éducatique à la grandeur du réseau scolaire(22). Comme le programme d'alphabétisation est maintenant intégré à la formation générale, beaucoup d'informations de ce rapport devraient être révélatrices aussi de la situation au "niveau" de l'alphabétisation, et ses conclusions pouvoir être comparées à celles des auteurs des rapports ici rassemblés.

Sur l'accessibilité à l'éducatique, les faits saillants sont les suivants:

> "- Environ 1 SEA* sur 6 n'offre aucun accès à l'éducatique.
>
> - La priorité d'accès aux appareils va aux cours d'informatique... Les applications pédagogiques se voient accorder la priorité d'accès dans 1 SEA sur 4.
> - Environ un formateur ou une formatrice sur 5 est formé(e) à l'éducatique".

---

* Service d'éducation des adultes.

Ce sont des données globales qui cachent des disparités significatives en particulier territoriales et linguistiques:

- Les SEA desservant un grand territoire sont plus défavorisés en nombre d'appareils et formation du personnel.

- Les SEA des commissions scolaires protestantes (majoritairement anglophones) possèdent deux fois plus d'appareils que les catholiques (francophones).

On peut aussi présumer que dans les disparités significatives s'inscrivent les "niveaux", et que l'alphabétisation, dans la majorité des cas, figurerait en dernier "rang" dans l'accessibilité aux laboratoires d'informatique. Pourtant, deux données de l'enquête pourraient laisser supposer le contraire:

> -" Les divers traitements de texte sont les logiciels les plus répandus, soit dans près de 3 SEA sur 4, et sont surtout utilisés en formation générale de base (19%) et au second cycle du secondaire (60%).
>
> -"Les champs matières et d'intervention où cette utilisation significative est la plus répandue sont les suivants: le français, pour l'alpha et le pré-secondaire, la mathématique pour l'alpha et le présecondaire..."

Il est donc important de savoir que l'utilisation du traitement de texte en alphabétisation déborde maintenant largement des quelques centres que nous avions identifiés en 1986. Mais ce qu'on ne connaît pas, ce sont les disparités d'équipement, d'accès et d'utilisation entre les centres urbains d'alphabétisation et par exemple, en milieu rural, les comités d'éducation populaire ou les divers organismes locaux d'alphabétisation. Est-ce qu'il existe, dans une région à l'habitat dispersé, un type d'organisation qui permet, ou bien la circulation des appareils et des animatrices, ou bien des stages intensifs dans les laboratoires de centres qui s'adressent aux comités locaux? Est-ce que des groupes d'éducation populaire, qui ont souvent vocation d'animation (plus ou moins bénévole) sur le territoire d'une commission scolaire, peuvent bénéficier d'un prêt d'équipement s'ils en font la demande? Etc. Ce type de questions n'est pas du tout abordé dans la présente publication qui traite de ce qu'ont pu faire quelques alphabétiseurs dans leurs propres locaux, mais pas de ce que n'ont pas fait, ou n'ont pu faire, tous les autres.

En termes de développement, les auteurs du rapport de la DGEA signalent que:

> "- Près de 2 formateurs ou formatrices sur 3 voudraient bénéficier d'un perfectionnement en éducatique dans leur région
>
> - Les problèmes de développement de l'éducatique se définissent en termes de manques...
>
> - Les priorités de développement... se résument à: acquisition, formation, information et soutien".

Mais aussi, on apprend que "certains champs matières font l'objet d'une très forte unanimité chez les SEA" pour le développement de l'éducatique: **en première priorité, il y a l'alpha et le pré-secondaire** (p. 23).

Les conclusions des auteurs de ce rapport confirment celles de notre rapport de 1986, mais aussi celles des présents rapports d'expérimentation.

## DES CONCLUSIONS POUR LE DÉVELOPPEMENT

Francis Meynard dans son texte, Fernand Benoît et Yve Laviolette dans leur conclusion, font la synthèse des résultats des expérimentations du traitement de texte suivant l'objectif que le groupe s'était donné. Il restait à faire une lecture transversale de tous les textes pour identifier les besoins perçus et signalés par les auteurs en matière de développement des nouvelles technologies. Ils se résument en quelques constats convergents "qui se définissent en terme de manque", comme on vient de le voir pour la formation générale:

- nombre insuffisant d'appareils, quand on n'a pas accès aux laboratoires d'informatique
- dans certains cas, appareils et logiciels inadaptés aux ateliers d'alphabétisation
- dans d'autres, temps insuffisant disponible par personne ou par groupe pour utiliser les appareils, ou bien horaires inadéquats. Plus généralement, modalités inadéquates de l'organisation de la formation.

L'autre registre unanime de besoin concerne la formation des intervenants et la disponibilité d'instruments de formation, d'observation, d'évaluation, de suivi.

La conclusion d'E. McNally concorde précisément avec la principale recommandation de C. Bergon et L. Toupin: à partir d'une équipe d'agents multiplicateurs, organiser la formation des intervenants et aider à créer de meilleures conditions pour rendre plus efficace l'utilisation des nouvelles technologies en alphabétisation.

Là où nous en sommes, tels sont les besoins explicités par les formatrices et formateurs. S'il y a encore beaucoup de choses à faire pour mieux adapter les nouvelles technologies à l'alphabétisation, et inversement, il suffirait de peu pour rendre les conditions de cette adaptation plus propices et facilitantes. Pour ce qui nous concerne, nous continuerons les expérimentations, nous nous associerons à d'autres partenaires s'il en est et selon nos moyens, nous en ferons connaître les résultats.

## NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

1. J.P. Hautecoeur, **Alphabétisation et nouvelles technologies, Résumé de l'étude exploratoire et recommandations**, Direction générale de la recherche et du développement, Ministère de l'Éducation (non publié).

2. Hélène Blais, **Recherche action sur le développement de l'alphabétisation au Québec: Synthèses régionales, Synthèse provinciale**, Direction générale de l'éducation des adultes, Ministère de l'Éducation, Québec, 1987.

3. Voir la présentation de Fernand Benoit au texte de Yve Laviolette. Cette expérimentation a fait l'objet de plusieurs publications et communications, dont Hélaine Blais, "Le micro-ordinateur, outil d'apprentissage en alphabétisation", **Alpha-liaison**, vol. 5, no 1, oct. 1984; H. Blais, "Impact de l'utilisation du micro-ordinateur... en alphabétisation", Actes du colloque **Innovations pédagogiques: impacts sur la formation de l'adulte**, Rimouski, juin 1986; H. Blais et M. Lavallée, **Du crayon à l'imprimante**, Presses de l'Université du Québec, Sillery, 1988.

4. PIMIPAF, **Analyse de didacticiels**, Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, Saint-Eustache, 1988.

5. Document dactylographié de présentation du Projet PIMIPAF, op. cit.

6. Cf. M.T. Janot, V. Leclercq, "15 ans d'alpha dans le Nord-Pas-de-Calais: l'expérience d'un centre universitaire", **ALPHA 88**, Ministère de l'Éducation, Montréal, 1988, p. 99-138.

7. Le nouveau bulletin, **Micro-infolie**, des commissions scolaires Blainville-Deux-Montagnes et Des Laurentides, se donne, en plus d'un objectif d'information, ceux d'animation et de promotion des APO en alphabétisation.

8. Voir, pour un exemple écrit de cette demande de formation dans une entreprise traditionnelle en modernisation, le chapitre "My Tailor is not rich" de Jean Piere Vélis, **La France illettrée**, Seuil, Paris, 1988. S'il existe de multiples exemples québécois, nous n'en connaissons pas encore de documents écrits.

9. Cf. Vivian Labrie, **Alphabétisé-e-s! Quatre essais sur le savoir-lire**, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1987.

10. **Les actes de lecture**, revue trimestrielle de l'Association française pour la lecture. Voir aussi le rapport polycopié de Jean-Louis Berterreix, **Illettrisme et apprentissage par ordinateur**, 4 Rés. Les chênes, Parc de Lembeye, 64600 Anglet, France.

11. Ted S. Hasselbring, "Research on the Effectiveness of Computer-Based Instruction: a Review", **International Review of Education**, XXXII(1986), p. 322.

12. Veronique Leclercq, "Enseignement assisté par ordinateur et illettrisme", **Les cahiers d'étude du CUEEP**, Janv. 1986, no 6, p. 64-75.

13. M.T. Janot, V. Leclercq, B. Obled, **Fatima ne lave plus la salade**, Editions Contradictions, Bruxelles/Lille, 1985, p. 308-309.

14. V. Leclercq, "Enseignement assisté par ordinateur", op. cit.

15. H. Blais, M. Lavallée, "L'implantation du micro-ordinateur dans un groupe d'alphabétisation", **Du crayon à l'imprimante**, op. cit. p. 2-11.

16. H. Blais, M. Lavallée, "Bilan d'une expérimentation: la micro-informatique en alphabétisation", **Du crayon à l'imprimante**, p. 27-47.

17. Hélène Blais écrit: "Les possibilités d'utilisation des micro-ordinateurs nous sont apparues presque infinies... L'ordinateur-outil nous paraît rendre possible l'impossible", "Les micro-ordinateurs à l'école des adultes qui s'alphabétisent", **Du crayon à l'imprimante**, p. 19. Par ailleurs, dans "Lire, des apprentis sans école", Louis Durrive montrait qu'étaient nombreux les autodidactes étrangers qui avaient appris à lire minimalement, mais non pas à écrire, **ALPHA 88**, op. cit., p. 139-154.

18. Antoine Baby, "Existe-t-il quelque chose comme: ce que tout jeune homme et toute jeune fille devrait savoir à propos de l'ordinateur et de l'informatique?", **Bip Bip**, (Informations et réflexions sur les technologies en éducation), MEQ, no 47, déc. 1987, p. 55-65.

19. Mouvement ATD Quart Monde, "Supprimer la pauvreté et l'illettrisme: le défi lancé en Suisse", **ALPHA 88**, op. cit. p. 45-49.

20. A. Baby, op. cit., p. 60.

21. Voir notamment le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes, **Apprendre, une action volontaire et responsable**, Gouvernement du Québec, 1982, et les textes de J.P. Hautecoeur ainsi que du Regroupement de groupes populaires d'alphabétisation dans **ALPHA 82** et **ALPHA 84**, Ministère de l'Éducation, 1982 et 1984.

22. Claude Bergon, Louis Toupin, **L'éducatique en formation générale à l'éducation des adultes: accessibilité, utilisation, développement** (Rapport synthèse), Direction générale de l'éducation des adultes, 1988.

# APPLICATION PÉDAGOGIQUE DU TRAITEMENT DE TEXTE
# EN ALPHABÉTISATION

Manon Dubreuil
Gilles Landry
Diane Lemery
Diane Mockle
Lettres en Main

# INTRODUCTION

Au début, quand M. Jean-Paul Hautecoeur nous a suggéré d'entreprendre une recherche-action sur l'utilisation du micro-ordinateur en alphabétisation, nous nous sentions quelque peu craintifs. Notre expérience dans ce domaine était des plus réduites. De plus, nous étions conscients de notre manque de formation et de ressources techniques et financières.

En fait, ce qui nous a décidés à nous lancer dans l'élaboration de ce travail, c'est principalement le manque de documentation sur le sujet. Il nous a semblé important de livrer aux organismes et aux individus qui s'intéressent au sujet un compte-rendu de notre expérience qui, bien que modeste, n'en est pas moins pertinente.

Ce rapport d'expérimentation se divise en six parties principales. Dans la première partie, nous faisons un rapide survol des raisons qui nous ont amenés à nous intéresser à l'utilisation du micro-ordinateur et du traitement de texte en alphabétisation, ainsi que des démarches que nous avons entreprises en ce sens. La deuxième n'est qu'une courte fiche technique sur l'appareil, le logiciel, le nombre de participants, etc. Dans la troisième, nous expliquons la méthode de travail utilisée ainsi que les raisons qui nous ont amenés à la choisir. La quatrième décrit les activités réalisées ainsi que nos observations sur chacune de ces activités. Dans la cinquième, nous analysons un certain nombre d'observations d'ordre général sur notre expérience. Dans la dernière partie, nous livrons les résultats d'un sondage maison effectué auprès des participants sur leurs perceptions de l'expérience.

## HISTORIQUE DE LA DÉMARCHE

### L'INFORMATIQUE

On peut se demander ce qui peut amener un groupe populaire d'alphabétisation à entamer une réflexion sur l'utilisation du micro-ordinateur comme outil d'apprentissage auprès d'adultes qui ont souvent de la difficulté à lire un texte simple ou à écrire avec un crayon. En fait, la décision de nous ouvrir à l'informatique est le résultat d'une évolution de notre façon de percevoir à la fois le phénomène de l'analphabétisme et les moyens d'y remédier.

Afin de bien comprendre ce processus d'évolution, il est nécessaire de retourner quelques années en arrière. Au début (nous sommes en 1982), nous avions la ferme conviction que le problème de l'analphabétisme découlait directement d'une mise au ban voulue et décidée d'une partie de la population par certaines instances du pouvoir. Il suffisait donc de redonner à ces gens les moyens de s'exprimer et de prendre conscience de leur pouvoir individuel et collectif pour que le problème se résolve de lui-même. Dans cette optique, l'enseignement de la lecture et de l'écriture ne devenait qu'un outil de conscientisation parmi beaucoup d'autres.

Avec le temps, cette conception de l'alphabétisation s'est quelque peu nuancée. En fait, le contact avec les participants nous a mis en face d'un certain nombre de facteurs auxquels nous n'avions pas d'abord songé: les attentes exprimées par les participants, le manque d'intérêt face à nos démarches, des difficultés d'apprentissage inattendues, la provenance sociale surprenante de quelques participants, etc.

Dès lors, il nous fallait repenser notre définition de l'alphabétisation. Le concept de prise en charge, tel que défini à l'origine, sous-tendait désormais pour nous l'amélioration générale de la qualité de vie de la personne analphabète. Cette qualité de vie ne pouvait se mesurer selon le seul critère d'adaptabilité d'un individu à son milieu. Elle devait aussi se définir par le développement de la curiosité et de l'autonomie individuelle. On comprend aisément qu'au sein d'une telle définition, la lecture et l'écriture devenaient des éléments essentiels de développement individuel et collectif.

Alors qu'au début la conscientisation était le moteur premier de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, cet apprentissage est devenu par la suite le moteur premier de la conscientisation de l'individu.

Dans une telle optique, il devenait nécessaire d'axer beaucoup plus nos réflexions sur la recherche pédagogique. C'est ainsi que nous sommes rapidement tombés sur toutes les réflexions qui se faisaient à ce moment-là sur l'utilisation du micro-ordinateur comme outil d'apprentissage. L'idée nous séduisit aussitôt.

En effet, il nous semblait qu'en plus d'être un outil d'exercisation et de création des plus polyvalents, l'ordinateur pouvait créer un impact psychologique bénéfique auprès des adultes analphabètes. Pour des gens marginalisés à outrance par leur difficulté à maîtriser la lecture et l'écriture, il pouvait être très valorisant d'entrer en contact avec une technologie de pointe qui restait étrangère à la grande majorité de la population.

Aussi, relativement tôt (nous sommes en septembre 1984), nous avons commencé à nous interroger sur la façon d'intégrer cet outil dans nos ateliers. Nos premiers pas furent pour le moins difficiles. Nous n'y connaissions rien, hormis un certain cadre théorique glané au cours de nos lectures et de quelques discussions. Avant de nous servir de l'ordinateur comme outil pédagogique, il nous fallait faire l'apprentissage du monde de l'informatique.

Au fil de nos démarches, nous en sommes venus à entrer en contact avec un organisme à but non-lucratif, La puce communautaire, qui s'était donné comme objectif de rendre le micro-ordinateur accessible aux groupes populaires. Grâce à cet organisme, les animateurs et les participants de Lettres en main ont pu faire leurs premières armes dans le monde de l'informatique dès septembre 1985. De pair avec les personnes ressources de La puce communautaire, nous avons préparé un atelier au cours duquel les participants ont pu travailler sur des micro-ordinateurs avec des programmes qui faisaient appel à la mémoire et à la discrimination. L'expérience s'est avérée des plus intéressantes; les participants l'ont beaucoup appréciée et ont manifesté le désir de la poursuivre. Malheureusement, dû à notre manque de ressources financières, nous nous sommes vus dans l'impossibilité de donner suite à ce projet.

Ce rapide passage à La puce communautaire nous a cependant permis de réaliser deux choses: il nous fallait des appareils à Lettres en main afin de ne pas être obligés de déplacer sans cesse les participants, et nous devions réfléchir sérieusement au type d'outil que nous devions utiliser.

Dans cette optique, nous sommes entrés en conctact avec l'Université du Québec à Montréal, plus particulièrement avec M. Claude Guillette qui donnait un cours d'utilisation de l'informatique en enseignement. En collaboration avec les étudiants, nous avons pu construire au début de 1986 un petit logiciel de lecture que nous avons présenté aux participants. L'expérience a soulevé leur enthousiasme. De plus, l'université nous a prêté deux appareils qui ne nous ont malheureusement pas été utiles vu leur vétusté. Nous devions donc entreprendre de nouvelles démarches.

À la rentrée, en septembre 1986, nous avons présenté au ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration un projet d'utilisation du micro-ordinateur en alphabétisation dans le cadre des projets de développement de l'emploi. Ce projet prévoyait deux phases: une première au cours de laquelle les animateurs de Lettres en main recevraient une formation sur les micro-ordinateurs, et une seconde au cours de laquelle ils utiliseraient le micro-ordinateur comme outil d'apprentissage dans les ateliers réguliers. Ce projet prévoyait aussi l'acquisition d'un micro-ordinateur.

La formation des animateurs a débuté en février 1987 et s'est poursuivie jusqu'en juin de la même année. À notre grande surprise, cette formation s'est avérée beaucoup moins complexe que nous nous y attendions. Ainsi, au mois de septembre 1987, nous étions prêts à commencer le véritable travail au sein des ateliers.

## TRAITEMENT DE TEXTE

Quand nous avons commencé à nous intéresser au domaine, nous avons perçu deux applications principales de l'ordinateur en pédagogie: il permet de créer des exercices et de donner l'information pertinente à la réussite de ces derniers; il peut aussi servir à la création grâce à des programmes du genre "mise en page" ou "traitement de texte".

Au début, nous nous sommes intéressés à la première de ces applications et nous avons visionné un certain nombre de didacticiels. Toutefois, nous nous sommes rapidement rendus compte qu'aucun de ces programmes n'était adapté aux adultes analphabètes. Nous avons alors pensé à concevoir nos propres logiciels et nous avons même entrepris des démarches en ce sens. Mais nous avons dû rapidement nous rendre à cette évidence: nous n'avions ni les compétences en programmation, ni les moyens financiers pour mener à terme un tel projet.

Il nous a donc fallu diriger notre réflexion vers la deuxième application, un programme de traitement de texte comme outil de création. (Nous n'avons pas abandonné l'idée de créer éventuellement nos propres logiciels. En fait, nous croyons que les deux applications possibles de l'ordinateur ont leur place dans une pédagogie de l'alphabétisation qui intègre l'informatique.)

Par le passé, nous avions déjà invité les participants à travailler sur une machine à écrire. Nous connaissions l'attrait que pouvait exercer un outil d'écriture mécanique sur des personnes peu habituées à écrire. Un programme de traitement de texte nous semblait pouvoir susciter minimalement le même attrait. De plus, le traitement de texte permet aux utilisateurs d'agir directement sur un texte, individuellement ou en équipe, grâce à une série de commandes (effacement, correction, ajout de texte, reformulation, etc.), ce qui peut devenir un moteur premier de création. Enfin, ce type de logiciel livre un produit final de qualité, condition de succès importante pour un outil d'écriture chez des adultes qui n'ont pas toujours développé une motricité fine suffisante pour obtenir une écriture lisible et élégante.

Toutes ces raisons nous semblaient suffisantes pour entamer l'expérience de l'utilisation d'un programme de traitement de texte en alphabétisation.

**FICHE TECHNIQUE**

**Type d'appareil:** Amiga 1000

Le choix de l'appareil fut relativement difficile à faire. En fait, notre premier choix était le McIntosh à cause de sa facilité d'utilisation. Après des recherches, notre choix s'est finalement arrêté sur le Amiga de Commodore pour deux raisons principales: le prix nettement moins prohibitif de l'appareil et de ses périphériques ainsi que la possibilité d'avoir un écran couleur, ce qui nous semblait plus alléchant qu'un écran noir et blanc pour les participants.

**Nombre d'appareils:** 1

Il est bien évident que ne posséder qu'un seul appareil constitue un handicap certain au niveau du temps d'utilisation accordé à chacun des participants. Nous avons entrepris des démarches, notamment auprès de la compagnie Commodore, afin d'acquérir des appareils supplémentaires; malheureusement, elles se sont révélées vaines jusqu'à ce jour. En attendant d'avoir les moyens de travailler avec plusieurs micro-ordinateurs, il nous a fallu construire notre démarche en tenant compte de ce facteur limitatif.

**Logiciel:** traitement de texte Textcraft

Ce logiciel n'est pas très puissant, mais il a l'avantage d'être très simple d'utilisation en plus de posséder un "design" des plus attirants.

**Lieu de travail:** local de Lettres en main

Puisque le travail sur ordinateur se fait pendant les ateliers réguliers d'alphabétisation, il nous semble primordial de posséder un micro-ordinateur dans nos locaux. Nos expériences passées nous ont convaincus de l'impossibilité de bien travailler dans des locaux éloignés de notre lieu de travail compte tenu des difficultés de transport et des frais supplémentaires.

**Nombre de participants:** 35

Sur 35 participants, 16 sont des hommes et 19 des femmes. La moyenne d'âge se situe autour de 40 ans. Ils proviennenent de 4 ateliers: 2 ateliers de "complets" de soir, un atelier de "semi-fonctionnels" de soir et un atelier de "complets" et de "semi-fonctionnels" de jour. Ainsi, on trouve 14 "semi-fonctionnels" (participants qui ont de la difficulté à comprendre un texte simple) et 21 "complets" (difficulté à reconnaître des mots simples).

## METHODOLOGIE

Avant d'aborder les raisons qui nous incités à choisir une façon de travailler sur le micro-ordinateur plutôt qu'une autre, nous devons soulever deux points qui peuvent sembler banals, mais qui ont leur importance.

Dans un premier temps, nous croyons qu'il est essentiel de définir la place relative que doit occuper un outil comme l'ordinateur dans un processus d'alphabétisation. A Lettres en main, nous croyons qu'il ne doit être qu'un outil pédagogique parmi d'autres. En effet, bien que l'ordinateur soit appelé à prendre une grande place dans la vie courante des individus, il ne faut pas s'attendre à en retrouver au sein de tous les foyers dans un proche avenir. Comme une grande partie de notre intervention vise à tirer profit des situations de lecture et d'écriture de la vie courante, il serait absurde d'axer notre travail sur un outil qui resterait absent de la quotidienneté des participants.

Dans un autre ordre d'idées, nous croyons que tout processus réel d'apprentissage nécessite l'adhésion absolue des personnes concernées. Voilà pourquoi nous avons laissé le choix aux participants de se lancer ou non dans l'aventure de l'informatique. Evidemment, un certain nombre s'y sont engagés pour nous faire plaisir, mais aucun d'entre eux n'était totalement réfractaire à l'idée. Quelques personnes ont absolument refusé de tenter l'expérience et nous avons respecté leur décision. Il nous reste à espérer que l'enthousiasme des autres saura dissiper leurs réticences.

La méthodologie découle en grande partie de contraintes financières et organisationnelles. Financières, à cause de nos moyens très restreints qui ne nous ont permis d'acquérir qu'un seul micro-ordinateur. Organisationnelles, à cause du nombre élevé de participants qui ont accepté de se livrer à l'expérience et du nombre limité d'heures que ces derniers sont appelés à passer à Lettres en main dans une semaine (entre 6 et 9 heures).

De plus, nous avons eu à faire face à un problème de disponibilité des animateurs. Comme nous ne pouvions recevoir que deux participants à la fois lors des sessions d'informatique, nous avons dû procéder par rotation: pendant que certains travaillaient sur l'ordinateur, les autres continuaient d'assister à l'atelier régulier. De cette façon, il fallait assurer la présence de deux animateurs pour une même période de travail.

Ces contraintes ont eu pour effet de limiter énormément le temps de travail sur ordinateur alloué à chacun des participants. En fait, pendant toute la session d'automne, chacun des partitipants n'a pu travailler sur l'ordinateur que pendant une moyenne de 15 heures.

Il a fallu trouver une démarche permettant à chacun des participants de se familiariser très rapidement avec l'appareil et le traitement de texte. Cette démarche comportait 4 phases: explication de l'appareil et du traitement de texte, exercices de manipulation des commandes les plus importantes, créations collectives et créations individuelles (ces différentes étapes sont expliquées et analysées dans le chapitre suivant.) Comme les participants se divisaient à peu près également en complets et semi-fonctionnels, nous avons dû adapter les diverses activités aux possibilités de chacun. Un animateur offrait un support technique et pédagogique à chacune de ces étapes.

Pour les activités d'apprentissage technique de l'appareil, les participants travaillaient par équipes de deux pendant une heure toutes les deux semaines. Pour les activités de création collective, les sessions réunissaient tous les participants d'un atelier et duraient entre 3 et 6 heures. Enfin, les participants intéressés à écrire un texte individuellement pouvaient utiliser l'appareil sans limitation de durée ou de fréquence autre que celle imposée par la disponibilité des animateurs.

## ACTIVITÉS

### PHASE 1: EXPLICATION DE L'APPAREIL ET DU TRAITEMENT DE TEXTE

Cette activité s'est adressée à la fois aux participants complets et semi-fonctionnels.

Avant de commencer à utiliser un micro-ordinateur, il nous a semblé important de donner aux partitipants une vue d'ensemble de l'outil avec lequel ils seraient appelés à travailler. Pour la grande majorité des adultes analphabètes, l'ordinateur est perçu comme une sorte de machine omnipotente qui tient plus de la science-fiction que de la réalité. Aussi, il s'agissait de démystifier l'appareil.

Il fallait nous en tenir à des explications simples en faisant appel à des réalités connues. Nous avons ainsi commencé par expliquer qu'un ordinateur ne pouvait rien faire par lui-même, qu'il fallait utiliser des programmes. Nous avons comparé ces programmes à des outils d'utilisation courante. En illustration, nous leur avons montré un programme qui simulait une petite calculatrice de poche. Puis nous sommes passés aux disquettes. Nous leur avons expliqué qu'il existait deux sortes de disquettes: celles qui contiennent des programmes et celles qui servent à garder le résultat des travaux effectués avec ces programmes. Afin qu'ils comprennent clairement ce principe, nous avons comparé la disquette de programmes à un outil comme une machine à écrire et la disquette de données à une feuille de papier sur laquelle on peut conserver le texte écrit.

Quant au programme de traitement de texte lui-même, nous l'avons forcément comparé à une machine à écrire, tout en mettant l'accent sur la futilité de reproduire un tel appareil sur un ordinateur sans lui apporter quelques améliorations. Il s'en est suivi une courte démonstration de ces améliorations (réécriture automatique lors de l'ajout ou du retrait d'un ou de plusieurs mots, possibilité de corriger un texte à l'écran sans qu'on soit obligé de réécrire la page, possibilité de changer la disposition et l'ordre des phrases et des paragraphes, etc.). Enfin, nous avons montré aux participants le fonctionnement de l'imprimante en faisant sortir le texte qui avait servi de modèle pour la démonstration.

**Observations**

Au départ, nous nous attendions à ce que cette activité ne soit pas très appréciée, du fait qu'elle ne prévoyait aucune implication directe des gens, à part quelques questions ponctuelles. Quelle ne fut pas notre surprise de remarquer un intérêt manifeste chez la plupart des participants! Les questions étaient nombreuses et pertinentes et on suivait les explications avec une attention souvent supérieure à celle observée lors des ateliers d'alphabétisation.

En fait, l'outil ainsi que son vocabulaire spécifique n'étaient pas aussi étrangers à la culture des participants que nous le présumions. Il nous est vite apparu que le micro-ordinateur était un outil souvent présent dans leur entourage. On pouvait avoir un fils, un neveu, une soeur ou un ami qui en possédait un. De plus, les participants avaient souvent glané des informations (souvent confuses) par le biais de la télévision ou du cinéma. Ils connaissaient plusieurs termes comme "programme", "disquette", "imprimante", "traitement de texte", etc. De toute évidence, cette première activité leur donnait la possibilité de rassembler en un tout cohérent une foule de données nébuleuses.

Ainsi, les participants sont sortis de cette activité avec enthousiasme, malgré quelques maux de tête. Ils ont tous manifesté le désir de continuer l'expérience.

## PHASE 2: EXERCICES DE MANIPULATION

Un clavier d'ordinateur et une souris peuvent sembler très complexes pour un néophyte. Pour apprivoiser doucement les participants à ces outils de travail, nous avons construit un certain nombre d'exercices qui exigeaient des manipulations de plus en plus complexes. En effet, nous ne voulions pas que les participants aient, de but en blanc, à créer un texte sans rien connaître des principales commandes de l'appareil.

**Séparation de mots** (voir annexes A et B)

L'activité s'est adressée à la fois aux participants complets et semi-fonctionnels. Elle était toutefois plus simple pour les complets.

Ce premier exercice, qui se voulait le plus simple possible au niveau des manipulations, ne prévoyait l'utilisation que d'un nombre restreint de touches, soit les flèches de curseur, la barre d'espacement et la touche d'effacement en cas d'erreur. Il s'agissait simplement de séparer les mots d'une phrase où n'apparaissait aucun espace.

Cet exercice qui visait à faire reconnaître les différents mots d'une phrase avait aussi l'avantage d'être familier aux participants. Ils avaient souvent fait des exercices analogues avec des ciseaux et des cartons dans les ateliers réguliers. Il nous semblait important de ne pas ajouter le stress d'une consigne nouvelle à celui d'une première utilisation du clavier.

**Observations**

Tous les participants étaient un peu craintifs à l'idée de s'asseoir pour la première fois devant l'ordinateur et de manipuler le clavier. Plusieurs avaient même peur de faire une gaffe irréparable et de briser l'appareil. Ces craintes initiales se sont toutefois rapidement envolées et la plupart des participants se sentaient à l'aise avec les commandes à la fin de la session de travail.

Plusieurs personnes, surtout chez les complets, ont éprouvé des difficultés à positionner correctement le curseur à l'aide des flèches. Les difficultés apparaissaient particulièrement dans l'axe vertical (peut-être à cause de l'habitude qu'ont les adultes analphabètes d'appréhender l'écriture comme une réalité horizontale, et ceci dans une optique de déchiffrage des sons). À la fin de l'exercice, ce problème s'était atténué de beaucoup.

Tous les participants, sans exception, ont grandement apprécié l'exercice. Lors d'un atelier d'alphabétisation subséquent, certains ont même émis le désir de le refaire pendant leur pause-café, ce qui leur fut accordé évidemment.

À la fin de l'atelier, les participants ont manifesté le souhait de retravailler au plus tôt avec l'ordinateur et d'apprendre de nouvelles commandes.

**Phrases à terminer** (voir annexes C et D)

Cet exercice s'est adressé à la fois à des participants complets et semi-fonctionnels. Il était plus simple pour les complets.

En plus du clavier, l'utilisation du traitement de texte sur le micro-ordinateur Amiga exige la manipulation d'une souris. Afin de familiariser rapidement les participants avec cet outil, nous avons construit un exercice axé sur une commande fréquemment utilisée dans un traitement de texte, le "couper-coller".

L'exercice consistait à compléter une série de phrases incomplètes avec l'un des mots proposés dans une liste qui apparaissait en haut de l'écran. Pour en arriver à ce résultat, il fallait que les participants utilisent la souris pour couper le bon mot et le coller à la fin de la phrase. Enfin, il fallait ajouter le point.

**Observations**

Les participants sont arrivés plus confiants que lors de l'activité précédente. Dans l'ensemble, ils n'ont pas eu de difficulté particulière à manipuler les flèches de curseur. Pourtant, avec la souris, ce fut une autre histoire. En effet, il faut un certain [illegible] pour apprendre à définir un bloc (délimiter le nombre de caractères que l'on veut transformer), et certains participants ont quelque peu paniqué. Là encore, à la fin de l'exercice, presque tout le monde réussissait à bien utiliser la souris sans se sentir crispé outre mesure. Seulement un ou deux participants ne parvenaient pas à s'en sortir sans le support de l'animateur.

Ces difficultés passées, les participants ont retrouvé leur enthousiasme et ont bien réussi l'exercice dans l'ensemble. À la fin de l'activité, certains d'entre eux, surtout les semi-fonctionnels, ont manifesté le désir de commencer à écrire quelques mots avec l'appareil. Inutile d'insister sur le fait que cette réaction nous a semblé des plus prometteuses pour la poursuite de l'expérience.

**Substitutions de mots** (voir annexes E et F)

Cette activité s'est adressée uniquement aux semi-fonctionnels. Les difficultés de compréhension et d'écriture soulevées par ce type d'exercice auraient été insurmontables pour des participants complets.

Après avoir quelque peu familiarisé les participants avec certaines touches du clavier et des commandes du traitement de texte, le temps nous semblait venu de leur faire écrire quelques mots. Nous avons préparé un certain nombre d'exercices (voir annexes) qui faisaient appel à leur compréhension de la phrase ou qui étaient reliés directement aux activités de leur atelier (l'apprentissage des verbes, par exemple).

Ces exercices étaient conçus pour que les participants n'aient à changer qu'un nombre restreint de mots à l'intérieur de chaque phrase. Ils devaient utiliser à la fois plusieurs commandes du traitement de texte (effacement, déplacement du curseur, couper-coller, etc.) en plus d'avoir à écrire quelques mots à l'aide du clavier. De cette façon, les participants entraient en contact avec la presque totalité des opérations d'écriture sans avoir à subir le stress évident de la page blanche.

**Observations**

La capacité des participants à réussir les exercices dépendait directement de leur habileté à maîtriser les subtilités de l'écriture. Comme il fallait s'y attendre, les exercices qui exigeaient une transmutation de noms ont été mieux réussis que ceux qui portaient sur le temps des verbes. En règle générale, les participants ont eu un taux de réussite très satisfaisant. Leur performance fut même supérieure à celle réalisée sur des exercices similaires présentés plus classiquement à l'intérieur des ateliers réguliers d'alphabétisation.

Nous avons remarqué que le micro-ordinateur facilitait grandement la communication et l'entraide. Les participants discutaient beaucoup sur la résolution des problèmes soulevés par les exercices. Chacun y allait de ses suppositions et de ses intuitions. En fait, l'appareil a permis une interaction entre les participants, difficile à reproduire dans des situations de travail plus classiques quand chacun doit travailler sur sa propre feuille. Ceci a certainement contribué à la facilité avec laquelle les participants ont réussi à faire les exercices.

Ces activités ont permis d'augmenter la confiance et l'enthousiasme des participants semi-fonctionnels qui, dès lors, nous semblaient prêts à entreprendre des travaux de création.

**Formulaire** (voir annexe G)

Cette activité s'est adressée à des participants complets. Après leur avoir enseigné les principales commandes du traitement de texte, il nous paraissait aller de soi de les mettre en contact avec un exercice d'écriture individuel. Mais à cause de leurs difficultés d'écriture évidentes, il nous fallait trouver un outil qui faisait appel en grande partie à des notions connues ou étudiées en atelier. C'est dans cette optique que nous avons choisi de construire un exercice axé sur un sujet maintes fois abordé en atelier, le formulaire.

Malheureusement, le traitement de texte (ou peut-être notre relative maladresse à en comprendre toutes les subtilités) ne nous a pas permis de créer un exercice d'une grande valeur esthétique. Le formulaire a pris la forme d'une simple série de demandes - les plus fréquemment exigées - alignées les unes à la suite des autres. Il s'agissait d'écrire les renseignements demandés, en prenant soin de bien reconnaître les consignes.

**Observations**

Même si l'activité a été très bien réussie pour certains, plusieurs ont eu besoin du support de l'animateur pour terminer l'exercice. Les gens n'ont pas eu de difficulté particulière à reconnaître les questions, mais ce fut une autre histoire d'y répondre. Ils ignoraient souvent le nom de leur ville ou de leur province. Ils ont évidemment eu de la difficulté à répondre aux questions qui exigeaient un travail d'écriture (leur occupation, par exemple).

Malgré les problèmes d'écriture, l'exercice a été bien reçu par les participants. En fait, ces difficultés n'ont pas été associées à l'ordinateur; elles n'étaient que le reflet des problèmes fréquemment rencontrés dans les ateliers réguliers. Après cet exercice, il nous est clairement apparu que les participants considéraient désormais le micro-ordinateur comme un outil d'apprentissage, et non plus comme une machine magique qui leur apprendrait la lecture et l'écriture instantanément. Ce changement d'attitude n'a en rien modifié l'enthousiasme des participants; il n'a que remis les choses dans leur véritable contexte.

Dans un autre ordre d'idées, nous regrettons d'être obligés de restreindre notre expérience au traitement de texte. Si nous avions joui de moyens financiers et techniques plus étendus, nous aurions pu créer un formulaire plus alléchant pour les participants.

## PHASE 3: CRÉATIONS COLLECTIVES

Bien que les divers exercices décrits se soient révélés des moyens d'apprentissage efficaces, le traitement de texte devait pouvoir jouer un rôle encore plus intéressant comme véhicule de création. Il fallait pour cela tenir compte des possibilités de chacun. Nous avons privilégié la création de textes individuels pour les participants semi-fonctionnels. Pour les complets ne possédant pas suffisamment d'acquis en écriture, le texte collectif pouvait être un exercice de création des plus pertinents, puisqu'il fait appel aux possibilités imaginatives et techniques de chacun, tout en ne laissant personne isolé face à des problèmes particuliers d'écriture ou de composition.

Même si nous n'avons tenté l'expérience de la création collective qu'avec des participants complets, nous n'écartons pas l'idée de nous en servir avec les semi-fonctionnels dans l'avenir.

Nous présentons deux exemples des textes collectifs qui ont été réalisés sur ordinateur.

**Histoire à compléter** (voir annexe H)

Ce premier texte collectif a été réalisé par 6 participants qui y ont travaillé pendant 4 heures avec le support d'un animateur.

Nous savions par expérience qu'il est souvent stérile d'imposer arbitrairement une activité d'écriture qui ne s'inscrit dans aucune démarche précédemment entamée. Aussi, nous avons choisi une situation d'écriture qui s'inscrivait dans la continuité du travail habituel des participants.

Nous avions pris l'habitude, depuis le début de l'année, de consacrer une petite partie des ateliers de complets à la lecture de courtes nouvelles pour habituer les participants à la narration écrite. Afin d'impliquer les gens dans l'histoire, on leur demandait de deviner la chute de la nouvelle, qu'on comparait à celle imaginée par l'auteur.

Cette activité nous semblait convenir parfaitement à nos critères pédagogiques. Les participants avaient l'habitude de la démarche et il était facile d'utiliser l'ordinateur pour écrire la fin de l'histoire.

Nous avons choisi une nouvelle de William Irish, Des perles pour une couronne. Pendant quelques cours, l'animatrice a lu la nouvelle. Quand est venu le moment de terminer l'histoire, nous avons transporté l'ordinateur dans l'atelier et nous avons commencé à rédiger le texte. Les participants prenaient à tour de rôle leur place devant le clavier. Ils ont tout d'abord fait la liste des fins possibles, puis ils se sont entendus sur celle qui leur semblait la plus intéressante. Ensuite, avec l'aide de l'animateur, ils ont rédigé leur texte. Enfin, tous ensemble, nous avons effectué les corrections finales.

### Observations

Ce n'était pas la première fois que nous travaillions sur un texte collectif, mais il est très rarement arrivé que les participants s'impliquent autant dans ce genre d'exercice. Etait-ce l'attrait de la nouveauté ou le fait de pouvoir agir directement sur le texte qui s'écrivait à l'écran? Le fait est que les suggestions et les commentaires abondaient, autant au niveau de la construction que de l'écriture.

Cet exercice nous a aussi permis de constater un phénomène des plus intéressants. Quand vient le temps d'écrire, les personnes analphabètes ont souvent tendance à hésiter de peur de faire des fautes. Avec l'ordinateur, elles prenaient beaucoup plus facilement le risque de se tromper, sachant qu'elles pourraient toujours corriger leur texte avant de l'imprimer.

À la fin, les participants ont émis le désir de recommencer l'expérience avec d'autres sortes de textes.

**Communiqué** (voir annexe I)

Ce texte a été composé par quatre participants qui y ont travaillé pendant 3 heures avec le support d'un animateur.

Chaque année, à Lettres en main, il y a une campagne électorale dans le but d'élire des participants sur le conseil d'administration. Lors de ces campagnes, les candidats ont pris l'habitude de produire des communiqués pour se faire connaître dans les divers ateliers. L'occasion nous semblait bonne pour suggérer d'utiliser le micro-ordinateur comme outil d'écriture.

Sur les trois candidats qui ont produit leur communiqué sur le traitement de texte, il y avait deux semi-fonctionnels et un complet. Les deux premiers ont travaillé individuellement (avec un animateur), tandis que le troisième a dû trouver des supporters pour l'aider à composer son texte. Ce dernier a dû rallier des gens à sa cause, négocier un temps d'utilisation de l'appareil et réfléchir sur le contenu de son communiqué. Enfin, les quatre auteurs (tous des complets) ont eu à composer le texte.

Ce genre d'exercice permet aux participants de faire l'apprentissage du micro-ordinateur et de l'écriture dans une situation de vie réelle et motivante. De plus, il donne l'occasion d'un travail collectif hors du cadre habituel des ateliers.

**Observations**

Comme cette activité présumait le consentement de chacun, il va sans dire qu'il n'y a eu aucun problème de participation ou de motivation. Même si la composition fut très ardue, tous ont travaillé avec ardeur à la création du communiqué.

Il est cependant souvent difficile de trouver des activités réunissant les conditions nécessaires à l'intégration de l'écriture, et par extension du micro-ordinateur, dans une situation réelle de vie.

## PHASE 4: CRÉATIONS INDIVIDUELLES

Les activités de création de textes individuels se sont adressées exclusivement à des participants semi-fonctionnels, les complets ne maîtrisant pas suffisamment l'écriture pour se lancer dans une telle entreprise. Nous n'écartons toutefois pas la possibilité de travailler sur ce genre d'activités avec des complets. L'ordinateur pourrait s'avérer un outil très intéressant pour l'initiation à un travail individuel d'écriture. Comme notre expérience est encore jeune, nous préférons nous laisser le temps d'approfondir la question avant de nous engager dans cette voie.

Nous profitons de cette phase pour introduire auprès des participants le principe de gestion des fichiers. Voici deux exemples de textes individuels.

**Communiqué:** (voir annexe J)

Tout comme le second des textes collectifs présentés, ce texte s'inscrit dans le contexte de la campagne électorale visant à élire un participant au conseil d'administration de Lettres en main. À notre suggestion, une des candidates a décidé d'écrire un communiqué sur le traitement de texte.

L'activité a duré 3 heures. Tout d'abord, la participante a composé son texte sans aide. Puis elle a reçu l'aide d'un animateur pour faire les corrections nécessaires. Pendant la phase de correction, l'animateur peut s'appuyer sur les difficultés rencontrées dans la construction du texte pour expliquer certaines règles de grammaire ou pour composer des questions destinées à rafraîchir certaines notions mal comprises. Enfin, toujours avec l'aide de l'animateur, la participante a sauvegardé et imprimé son texte.

**Observations**

Travailler sur un texte aussi personnel a largement contribué à motiver la participante. L'étape de la composition s'est bien déroulée; très peu de choses ont dû être changées sur le contenu du texte. L'animateur s'est limité à donner un support grammatical et orthographique lors de la correction finale.

La participante n'a utilisé que les commandes les plus simples lors de la composition et de la correction de son texte. Elle a évité la souris, même pour se déplacer dans le texte.

A la fin, elle a manifesté le désir de retravailler avec le traitement de texte pour composer d'autres textes.

**Création amusante** (voir annexe K)

Cette activité, réalisée à la demande d'une participante, s'inscrivait dans le cadre d'un atelier régulier au cours duquel les participants devaient écrire un texte qui s'inspirait de la chronique "La fois où j'ai eu l'air le plus fou" du magazine **Croc**.

L'activité a duré 9 heures. Elle fut assez semblable au communiqué, sauf que le texte était beaucoup plus complexe dans sa construction. Aussi, l'animateur dut-il intervenir un peu plus au niveau de la syntaxe lors de la correction.

**Observations**

Les observations ressemblent à celles de l'activité précédente. Cependant, la participante a beaucoup utilisé la souris pour se déplacer à l'intérieur de son texte, sans doute parce qu'il devenait fastidieux d'utiliser les flèches dans un texte plus long.

## OBSERVATIONS GÉNÉRALES

### Méthodologie

Il est toujours difficile d'évaluer une démarche sans disposer du recul nécessaire pour en analyser à fond chacune des étapes. Toutefois, quelques observations nous semblent importantes.

Le fait d'amener les participants à faire l'apprentissage de l'appareil par étapes s'est avéré des plus positifs. Cette approche a permis d'éliminer une grande partie du stress causé par la perspective d'utiliser un nouvel outil. Les plus nerveux se sont rapidement aperçus que, tout compte fait, le micro-ordinateur n'était pas l'appareil inaccessible qu'ils appréhendaient. Cette prise de conscience a eu sans aucun doute un effet des plus positifs sur la facilité avec laquelle ils ont accepté cette nouvelle façon de travailler.

En outre, comme les divers exercices étaient construits selon une progression de degrés de difficultés, tant au niveau du français que de la manipulation de l'appareil, réussir un exercice donnait aux participants une certaine émulation qui les poussait à s'attaquer à l'exercice suivant. Ainsi, l'intérêt était constant et même augmentait d'atelier en atelier.

Par contre, nous nous sommes vite rendus compte que, même si les participants aimaient et réussissaient bien les exercices, ces derniers possédaient une valeur pédagogique discutable au niveau de la lecture et de l'écriture. Un exercice n'a de valeur que s'il sert à consolider des connaissances acquises dans un contexte d'apprentissage. Autrement, il peut être amusant, mais il n'a pas de réel impact sur la formation de l'individu.

À Lettres en main, quand nous avons conçu ces exercices, nous l'avons fait uniquement dans l'optique de la manipulation des commandes. S'ils ont bien joué leur rôle à ce niveau, nous nous sommes aperçus qu'ils étaient souvent plaqués par rapport au contenu des ateliers réguliers. Aussi, nous ne pouvons pas dire que ces exercices ont eu un impact réel sur le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture des participants. Nous avons corrigé la situation à l'étape des créations collectives et individuelles, où tous les textes des participants ont trouvé leur origine dans le contenu des ateliers ou dans des situations réelles de vie.

### Âge

Avant de commencer à travailler sur le micro-ordinateur avec les participants, nous nous attendions à ce que les plus jeunes acceptent mieux l'idée que les plus âgés. Nous avions l'impression que l'âge pouvait être déterminant dans une pédagogie qui intégrait un outil aussi moderne que l'informatique.

Après quelques ateliers, nous avons dû nuancer notre perception. Il est vrai qu'au début les plus jeunes se sont montrés enthousiastes tandis que les plus âgés ont manifesté une certaine méfiance. Ceux-ci désiraient savoir en quoi un tel outil pourrait les aider à apprendre et ils se montraient quelque peu sceptiques face à nos explications. Certains d'entre eux se sont engagés dans l'expérience un peu pour nous faire plaisir.

Dès le premier atelier toutefois, leurs réticences se sont envolées rapidement. Quand ils se sont rendus compte de la relative simplicité de la démarche proposée ainsi que des possibilités de l'appareil, ils ont montré un enthousiasme comparable à celui des plus jeunes. Depuis le début de l'expérience, aucun d'entre eux n'a manifesté le désir de cesser de travailler avec l'ordinateur.

Les participants plus âgés sont quand même restés plus craintifs à l'idée de manipuler le clavier. Alors que les plus jeunes attendent avec impatience leur tour de travailler sur l'appareil, les plus âgés préfèrent souvent regarder faire les autres en y allant de leurs suggestions.

**Motivation**

Lors de nos premières réflexions sur l'utilisation du micro-ordinateur en alphabétisation, nous pensions déjà que l'informatique pouvait exercer une certaine attraction sur les adultes analphabètes. Par la suite, les quelques expériences ponctuelles que nous avions menées nous avaient renforcés dans cette idée. Pourtant, nous étions loin de nous attendre à l'enthousiasme généralisé devant lequel nous nous sommes trouvés. À la fin de chaque atelier, les participants se disaient enchantés de l'activité et attendaient avec impatience la prochaine session sur l'ordinateur.

Au cours des différents ateliers, les participants faisaient preuve d'une concentration inhabituelle face aux exercices proposés. Dans certains cas, nous ne les reconnaissions plus. Le participant qui se concentrait peu durant les ateliers réguliers se mettait à participer davantage lors des sessions d'informatique. Souvent, les gens parvenaient à faire sur l'ordinateur des exercices qu'ils réussissaient difficilement dans un contexte plus classique. Presque tout le monde parvenait à comprendre les consignes du premier coup, ce qui ne correspondait pas vraiment à ce que nous vivions habituellement. Si l'on considère que les participants devaient retenir plusieurs consignes relatives au maniement de l'outil lui-même en plus de surmonter les difficultés de l'exercice, on comprend que nous fûmes très surpris des résultats. Comment expliquer ce niveau inhabituel de concentration et de motivation?

Le premier contact avec une technologie de pointe a eu un effet positif sur l'ensemble des participants. On peut imaginer facilement l'effet valorisant que peut produire sur un adulte analphabète l'accès à un outil inaccessible pour la majorité des gens. C'est une sorte de revanche sur la marginalisation imposée par l'incapacité de maîtriser des lieux de savoir aussi omniprésents que la lecture et l'écriture.

Pourtant, nous ne croyons pas que l'élément valorisateur soit l'unique condition du changement d'attitude des participants. Il faut aussi tenir compte de ce que nous pourrions appeler "l'élément dissociateur".

Il est important de comprendre la réalité que vivent les adultes analphabètes. La très grande majorité des participants de Lettres en main sont passés par le système scolaire durant leur jeunesse. Ce premier contact avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne fut pas des plus heureux. Avec le temps, ils se sont souvent persuadés que s'ils n'avaient rien appris à l'école, c'est qu'ils étaient incapables d'apprendre ces matières (cette certitude se révèle d'ailleurs souvent le plus grand ennemi des alphabétiseurs). Aussi, quand vient le temps de s'engager dans un processus d'alphabétisation, ces gens se trouvent devant une situation pour le moins problématique: ils s'attendent à revivre la réalité de l'école, et cette réalité réveille leur impuissance face à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le fait de s'éloigner d'une démarche scolarisante peut contribuer à expliquer le succès relatif des approches pédagogiques développées par les groupes populaires d'alphabétisation.

L'utilisation du micro-ordinateur transforme tout à fait le rapport du participant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les gens en viennent à dissocier totalement les contenus d'exercices de l'enseignement du français. Plus de crayon, plus de papier, la lecture et l'écriture deviennent de simples outils pour entreprendre l'apprentissage du traitement de texte et, par extension, de l'ordinateur.

Les participants se trouvent ainsi plongés dans un apprentissage qui n'a que très peu de liens avec le souvenir plus ou moins conscient des échecs passés. Il en découle une disparition des barrières psychologiques qui s'étaient érigées au cours des années autour de l'idée de retourner apprendre à lire et à écrire. Ainsi, grâce à l'informatique, on voit apparaître chez les participants des attitudes trop souvent absentes des ateliers réguliers: curiosité intellectuelle, grande concentration, implication dans les travaux, etc. Inutile d'insister sur le fait qu'une telle atmosphère facilite grandement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Nous n'en sommes toutefois qu'au tout début de l'expérience. L'attrait de la nouveauté exerce aussi une certaine influence sur l'enthousiasme des participants. L'habitude de l'ordinateur engendrera-t-elle une certaine démotivation? Seule la poursuite de l'expérience nous permettra de tirer des conclusions plus fermes.

**Lecture et écriture**

Nous nous sommes rapidement rendus compte que le principal inconvénient du traitement de texte en alphabétisation concernait la lecture. Pour des gens habitués à lire, un écran cathodique peut devenir un instrument de torture. On peut imaginer sans peine l'effet d'un tel écran sur des adultes analphabètes qui doivent se concentrer sur un texte qu'ils ont de la difficulté à lire. Pour la plupart des participants, une session d'une heure devenait synonyme de mal de tête. Par conséquent, utiliser l'ordinateur comme outil principal d'apprentissage de la lecture serait illusoire.

Il en va tout autrement pour l'écriture. Le traitement de texte, en plus d'être un outil d'écriture sophistiqué et performant, offre une foule de possibilités pédagogiques.

D'abord, l'appareil lui-même est mis à contribution. Le clavier et la souris exigent des manipulations qui obligent les participants (surtout les complets) à développer leur motricité fine et leur niveau de perception spatiale, ce qui nous semble primordial en écriture. Par exemple, les gens qui ont de la difficulté à reconnaître spontanément des consignes comme "en haut", "en bas", "à gauche" et "à droite" se voient obligés de confronter ces notions.

Le clavier a aussi l'avantage d'être beaucoup plus agréable qu'un crayon. Les touches sont sensuelles et le résultat du travail d'écriture est un texte ordonné aux lettres bien formées. Les participants sont d'autant plus sensibles à cette réalité qu'ils possèdent rarement une calligraphie attrayante. Aussi, le fait d'écrire un texte sur un écran à l'aide d'un clavier et de le faire sortir sur une imprimante leur donne l'impression d'avoir acquis une certaine compétence en écriture. Dans notre société, le texte imprimé a acquis depuis longtemps une crédibilité supérieure au texte écrit à la main. Cette réalité n'a évidemment pas de justification autre que sociale, mais elle exerce une stimulation certaine sur la personne qui se livre à un travail d'écriture, surtout si cette personne n'a jamais eu l'occasion de développer le sens critique face aux contenus imprimés.

D'un point de vue purement technique, nous nous sommes aperçus que l'utilisation du clavier permettait aux participants de beaucoup mieux séparer leurs mots en écrivant. L'une des erreurs les plus répandues chez les gens qui font leurs premières armes en écriture consiste à oublier de séparer les mots. Ils doivent tellement se concentrer sur l'écriture de chacune des syllables qu'ils en oublient la réalité des mots. Sur un clavier, par contre, la longue barre d'espacement constitue un aide-mémoire permanent qui permet d'éviter un grand nombre d'erreurs.

Pour les gens qui ont de a difficulté à reconnaître certaines lettres, le clavier peut devenir un outil facilitant l'écriture. Par exemple, certains participants qui mêlaient constamment les lettres "b", "d", "p" et "q" en sont venus à les utiliser correctement en écrivant avec l'ordinateur. Ils finissaient par se rappeler de l'endroit où ces lettres se trouvaient sur le clavier, ce qui leur permettait de contourner le problème posé par une graphie difficilement assimilable.

Le traitement de texte offre en outre à l'adulte analphabète la possibilité d'agir sur un texte de multiples façons avant de le livrer sur papier. Les diverses commandes permettent d'ajouter, de retrancher et de corriger des mots, des phrases ou des paragraphes à l'écran sans devoir s'astreindre à des manoeuvres fastidieuses ou inesthétiques comme raturer, effacer ou recopier.

Dès les premières fois où les participants ont commencé à écrire avec l'ordinateur, nous avons observé un changement dans leurs attitudes: ils écrivaient plus spontanément et prenaient beaucoup plus le risque de se tromper. Le fait de ne pas avoir à produire un texte fini d'un trait de plume semblait atténuer la méfiance et la peur ressenties devant une page blanche. Les participants se sont mis rapidement à accepter le tâtonnement et l'erreur comme faisant partie du processus d'écriture.

Inutile d'insister sur notre satisfaction devant ce changement important d'attitude. À Lettres en main, nous avons toujours tenté d'induire, sans toujours connaître les succès désirés, cette façon de travailler chez les adultes analphabètes. Le micro-ordinateur nous a permis d'ouvrir une première brèche signifiante dans le mur de la peur et de la méfiance face à l'écriture.

## SONDAGE

À la lecture des pages qui précèdent, on se rend compte que les animateurs de Lettres en main ont une perception des plus positives de l'utilisation du micro-ordinateur et du traitement de texte en alphabétisation. Est-ce que cette perception est partagée par les adultes qui ont participé à l'expérience?

Nous avons préparé un questionnaire destiné à vérifier nos observations ainsi que quelques-unes des hypothèses avancées dans ce travail. Les participants ont été rencontrés individuellement et ils ont répondu oralement aux questions. Fait intéressant, leurs réponses ne concordent pas toujours avec nos réflexions.

1. Connaissiez-vous un peu les ordinateurs avant de travailler avec celui de Lettres en main?

   La plupart des participants ont répondu par la négative.

2. Connaissez-vous quelqu'un qui en possède un?

   La moitié des participants connaissaient quelqu'un qui en possédait un.

3. L'aviez-vous déjà essayé avant de suivre des cours à Lettres en main?

   Quelques-uns seulement avaient déjà utilisé un micro-ordinateur, mais leur expérience se limitait aux jeux électroniques.

4. (Pour ceux qui ont répondu oui à la question #2) Maintenant que vous savez comment fonctionne un ordinateur, êtes-vous plus porté à utiliser celui de votre entourage?

   Les réponses ont été mitigées. La moitié des gens ont répondu oui, mais il était évident qu'ils ne se sentaient pas suffisamment aguerris pour tenter l'expérience spontanément.

5. Avez-vous aimé votre expérience?

   Tous, sans exception, ont aimé l'expérience.

6. En avez-vous parlé à vos proches?

   La plupart en ont parlé à leurs proches.

7. Trouvez-vous cela valorisant d'être capable de travailler avec un ordinateur?

   Tous ont répondu oui.

8. Au début, pensiez-vous que l'ordinateur pouvait corriger vos fautes à votre place?

   La grande majorité des participants a répondu non, ce qui semble indiquer que nous avions peut-être exagéré le côté magique que pouvait présenter l'ordinateur pour les adultes analphabètes.

9. Avez-vous eu de la difficulté à apprendre les différentes commandes?

La plupart ont trouvé que les commandes étaient plus simples que ce à quoi ils s'attendaient.

10. Est-ce important, selon vous, qu'il y ait un appareil par participant?

Les participants ont répondu que, pour le moment, cela n'était pas si important. Toutefois, bon nombre d'entre eux ont rajouté qu'avec le temps cela pourrait devenir intéressant.

11. Aimez-vous mieux travailler seul ou en petits groupes avec l'ordinateur?

La très grande majorité préfère travailler par petits groupes (2 ou 3 personnes). Les gens semblent sécurisés à l'idée de ne pas travailler seuls.

12. Est-ce que cela vous dérangerait beaucoup si vous deviez aller dans un autre local que celui de Lettres en main pour travailler avec l'ordinateur?

En général, les gens préfèrent travailler à Lettres en main. Ils s'y trouvent plus à l'aise parce qu'ils n'ont pas besoin d'afficher leur handicap devant des personnes étrangères.

13. Vous [illegible] augmenter votre temps d'utilisation de l'appareil?

En général, oui.

14. Cocher si pertinent:

a) C'est plus facile avec l'ordinateur de séparer mes mots à la bonne place.

Ici, il faut faire une distinction entre complets et semi-fonctionnels. Alors que les premiers ont répondu oui en majorité, les semi-fonctionnels n'ont pas trouvé que l'ordinateur les aidait outre mesure.

b) C'est plus facile avec l'ordinateur de reconnaître les lettres mélangeantes comme b et d.

Les participants qui ont de la difficulté à reconnaître certaines lettres ont trouvé que le clavier les aidait beaucoup.

c) Je suis meilleur quand je travaille avec l'ordinateur que quand je travaille en atelier.

En général, les participants ont trouvé qu'ils offraient la même performance sur l'ordinateur qu'en atelier. Toutefois, certains ont indiqué que l'appareil les aidait à avoir de meilleurs performances.

d) Je me concentre plus facilement quand je travaille avec l'ordinateur que pendant les ateliers réguliers.

La moitié a trouvé qu'il était plus facile de se concentrer en travaillant avec l'ordinateur.

e) Avec l'ordinateur, j'ai plus de facilité à comprendre ce que je dois faire.

Les complets ont trouvé en grande majorité que les consignes se comprenaient mieux sur ordinateur que lors des ateliers réguliers. Les semi-fonctionnels ont été plus divisés sur cette question.

f) J'ai aimé travailler avec l'ordinateur parce que c'est nouveau (ça fait changement des ateliers...).

La très grande majorité a répondu de façon affirmative

g) Avec l'ordinateur, je prends plus facilement la chance de me tromper quand j'écris.

La plupart ont répondu oui. Ils ont indiqué que le fait de pouvoir corriger facilement leur texte avant qu'il apparaisse sur le papier les portait à prendre plus de risques par rapport à leurs fautes.

15. Avez-vous eu de la difficulté à utiliser la souris?

La plupart ont répondu qu'ils n'avaient pas éprouvé de difficultés particulières. Toutefois, ils l'ont surtout utilisée lors des exercices, et très peu lors de la création des textes.

16. Aimez-vous mieux utiliser un crayon ou un clavier?

La moité préfère écrire avec un clavier; l'autre moitié a dit que c'était la même chose. Personne n'a privilégié l'utilisation du crayon. En général, les gens ont trouvé que le clavier permettait toujours d'écrire un texte clair, propre et bien placé.

17. Est-il plus facile de travailler en équipe avec l'ordinateur qu'en atelier?

    La majorité n'a pu répondre à cette question. Parmi ceux qui ont répondu, les avis sont partagés à peu près également. Ici, la perception des participants ne semble pas s'accorder avec celle des animateurs.

18. Pensez-vous que l'âge des participants peut jouer un rôle dans le degré d'intérêt pour l'ordinateur?

    La majorité a répondu que les plus jeunes devaient être plus intéressés à l'ordinateur, ce qui ne semble pas concorder avec nos observations.

19. Etes-vous impressionné par le produit fini?

    La plupart des participants ont répondu un gros oui.

20. L'ordinateur vous permet-il d'apprendre autant que les cours réguliers?

    Très peu ont répondu négativement, mais un certain nombre de personnes ont soulevé le fait qu'elles n'avaient pas assez travaillé avec l'ordinateur pour tirer des conclusions dans ce sens.

21. Le fait que vous n'ayez jamais eu d'échecs avec l'ordinateur vous aide- t-il à mieux apprendre?

    En général, les gens ont répondu oui. Pourtant, ils ne comprenaient pas toujours très bien le sens de cette question qui découlait directement d'une de nos hypothèses de travail.

22. Trouvez-vous cela fatigant pour les yeux de travailler avec un ordinateur?

    Assez bizarrement, la majorité des semi-fonctionnels a répondu oui, tandis que la majorité des complets a répondu non. Ce résultat s'explique peut-être par le fait que les participants complets n'ont pas eu à travailler de façon individuelle autant que les semi-fonctionnels.

23. Qu'est-ce que vous avez le plus et le moins aimé du fait de travailler avec l'ordinateur?

    Les participants ont particulièrement aimé le fait de pouvoir manipuler les commandes du traitement de texte et de ne pas avoir à recopier le texte pour corriger les fautes. Ce qu'ils ont le moins aimé se résume au fait que l'écran cathodique était dur pour les yeux.

24. Avez-vous des commentaires personnels à formuler?

"Je veux continuer."

"Quand on travaille à deux, c'est important de travailler avec quelqu'un avec qui on s'entend."

"C'est pas mal bien. Ça devrait être un bon outil pour apprendre. Dans six mois, on verra bien."

"C'est en le faisant encore qu'on va savoir comment ça va aller. Pour l'instant, j'aime beaucoup ça."

"Je trouve que j'ai pas assez travaillé avec, mais il y a juste un appareil, c'est pas possible."

"J'ai trouvé ça bon parce que ça m'a permis des choses en français en même temps qu'on apprenait comment la machine marchait.".

"J'aimerais faire des jeux où tu trouves des trésors, où tu fais des calculs. Ça indique quelle porte ouvrir, il faut lire pour trouver la réponse. Comme les jeux de super-héros."

## CONCLUSION

Notre conclusion ne peut être qu'à la mesure de notre expérience, soit très courte. Quelques points méritent néanmoins d'être soulignés.

L'expérience nous a convaincus de l'intérêt du micro-ordinateur, et du traitement de texte, comme outils d'apprentissage pour les adultes analphabètes. En effet, l'appareil nous a semblé favoriser la motivation ainsi que la concentration des participants. De plus, le fait de pouvoir utiliser un outil technique aussi sophistiqué a été, selon nous, un facteur de valorisation non négligeable.

Dans un autre ordre d'idées, cette première approche concrète de l'informatique nous a permis de jeter les bases d'une véritable réflexion sur les tenants et les aboutissants de l'utilisation de l'informatique en alphabétisation.

Enfin, le fait que les participants de Lettres en main aient réservé un accueil positif au micro-ordinateur nous confirme dans l'idée de continuer l'expérience et, pourquoi pas, de commencer à faire des démarches pour en venir à construire nos propres programmes.

## ANNEXE A

SÉPARER LES MOTS DANS LES PHRASES SUIVANTES:

1. Letableauestvert.
2. Lecaféestchaud.
3. Latabledel'atelierestsale.
4. Manonvaboireuneliqueur.
5. Guyvaalleraudépanneur.
6. Gillestravailleavecl'ordinateur.
7. Sylvieveutretourneràl'école.
8. Apprendreàlireestdifficile.
9. Sébastiensecherchedutravail.
10. CaroleetGinetteregardentlatélévision.

# ANNEXE B

SÉPARER LES MOTS DANS LES PHRASES SUIVANTES:

1. LettresenMainsetrouvesurleboulevardRosemontaucoindela6eavenue.
2. Ilpeutêtreamusantdetempsentempsdetravailleravecl'ordinateur.
3. Pendantlapauseilyaplusieursparticipantsquiaimentalleraudépanneur.
4. Ilyaquatresaisonsdansuneannée: leprintemps, l'été, l'automneetl'hiver
5. Aucoursdel'été, ungrandnombredepersonnesaimentallersepromenersurleMont-Royal.
6. Lesenfantsattendentl'hiveravecimpatiencepourallerjouerdanslaneige.
7. Ilfautlirelemoded'emploiavantd'utiliserunnouveauproduit.
8. Quandonadeladifficultéàlireetàécrire, iln'estpastoujoursfaciled'allerfairesonmarché.

## ANNEXE C

METTRE LA BONNE COULEUR À LA FIN DE CHAQUE PHRASE

bleu
jaune
noir
orange
rouge
rouge
vert
vert

1. Le ciel est
2. Le gazon est
3. Le camion de pompier est
4. Le soleil est
5. Le camion de la ville est
6. La pelure de l'orange est
7. La nuit, le ciel est
8. Le sang est

## ANNEXE D

TERMINER LES PHRASES À L'AIDE DES MOTS QUI SUIVENT

agneau
cheval
cochon

dieu
fleur
pieds

rasoir
renard
soleil
tortue

1. L'homme qui lève des haltères dans ce cirque est fort comme un

2. Les cheveux de cette jolie demoiselle sentent bon comme une

3. Ce conducteur du dimanche roule aussi lentement qu'une

4. On peut dire que cet acteur de cinéma est beau comme un

5. Cette fille a des cheveux blonds qui semblent brillants comme le

6. Ce couteau est très dangereux; il est tranchant comme un

7. L'ami de ma soeur n'est pas très gentil; on dit qu'il est bête comme ses

8. Ce jeune homme ne ferait pas de mal à une mouche, il est doux comme un

9. Le marchand de légumes qui travaille au coin de ma rue est rusé comme un

10. Comme il ne se lève jamais, on dit de mon voisin qu'il est sale comme un

# ANNEXE E

TROUVER ET CHANGER LE MOT QUI NE CONVIENT PAS DANS LES PHRASES SUIVANTES.

1. Montréal est certainement l'une des plus belles villes de l'Angleterre.
2. Pour venir à Lettres en Main, j'ai pris le train qui roule sur le boulevard Rosemont.
3. La mine de mon ordinateur s'est cassée pendant que j'écrivais.
4. Michel a déchiré son jupon en tombant sur le trottoir.
5. La nuit était si claire qu'il fallait une lampe de poche pour se promener.
6. Quand je vais à Trois-Rivières, je m'arrête toujours à Québec pour me reposer.
7. Quand je promène mon chat, il passe son temps à japper, ce qui est très désagréable.
8. J'ai dansé tellement longtemps que j'ai mal aux mains.

## ANNEXE F

METTRE LES PHRASES SUIVANTES AU FUTUR

1. Il achète une paire de chaussures.
2. Marc et Jean-Pierre suivent des cours de calcul.
3. Il a neigé la semaine dernière.
4. Gilles et Alain travaillent à la télévision.
5. Le papier se vend 3,50$ le paquet de 100 feuilles.
6. Micheline aime écrire avec l'ordinateur.
7. Les exercices sont de plus en plus difficiles.
8. Hier, je suis allé visiter ma cousine.

# ANNEXE G

FORMULAIRE

Nom:

Prénom:

Adresse:

Ville:

Province:

No de tél.:

Date de naissance:

N.A.S.:

Sexe (M ou F):

Scolarité:

Occupation:

## ANNEXE H

Babe sort de sa cabine, regarde autour et sort la malle de la cabine. Il transporte la malle sur le pont. Au moment où il sortait le cadavre de la malle, le policier arriva sur le pont. Babe, pris de panique, jeta le policier par-dessus bord et ensuite il prit le cadavre de la femme et le jeta à la mer.

## ANNEXE I

COMMUNIQUÉ

Le 19 novembre 1987

Bonjour!

Je m'appelle Denis Ouellette.

Je me présente au C.A. de Lettres en Main.

Je crois que cette expérience va me motiver parce que je pourrai donner mon opinion.

Même si je suis timide, je pense que je peux aider l'organisme à prendre des décisions.

Je suis disponible et prêt à rendre service.

Je vous remercie.

## ANNEXE J

BONJOUR!

Je me nomme Sylvie Godin, je suis âgée de 27 ans.

Je travaille présentement dans les médicaments.

Je me présente aux élections parce que je crois que j'ai les qualités requises et que ça m'apporterait un exemple pour pouvoir me lancer dans d'autres occasions comme celle-ci.

Je suis certaine que ça m'apporterait beaucoup de choses et que ça m'aiderait dans mes cours pour avoir encore plus confiance en moi.

# ANNEXE K

## LA FOIS OU J'AI EU L'AIR LE PLUS FOU ...

Un jour, je suis allée avec une amie à son cours de majorette et un moment donné, j'ai eu envie d'aller à la toilette. Alors que je cherchais la toilette, le cours de mon amie a fini. J'ai rejoint mon amie et elle m'a dit: "Que cherches-tu?" "Les toilettes". Elle m'a dit: "Elles sont en haut". Je lui ai dit: "Laisse faire, j'irai à la maison".

Sur le chemin du retour, l'envie me prend de nouveau. Je lui dis de se dépêcher car je ne me rendrai pas. Alors, en arrivant, ce qui devait arriver arriva.

Deux maisons avant chez nous, je m'écrase dans le banc de neige et je me soulage. Alors ce fut l'éclat de rire. Crampées en deux, on pleure de rire. Alors, une fois fini ce qui me pressait la vessie, j'ai couru à la maison pour me changer. Il y avait beaucoup de monde à la maison et j'ai été gênée. Alors j'ai dit: "Maman! Viens vite à la toilette!" Elle a demandé pourquoi. Mon amie lui a crié: "Parce qu'elle a fait dans ses culottes!" Alors, ce fut l'éclat de rire de tout le monde.

# DE LA DÉCOUVERTE DE L'ORDINATEUR À LA PRODUCTION D'UN AGENDA

Rachelle Fournier
Commission scolaire de la Péninsule

## OBJECTIFS DE L'EXPÉRIMENTATION

Au cours de cette expérimentation avec des adultes analphabètes, il s'agit d'une part, de démystifier le micro-ordinateur et d'autre part, d'apprendre la lecture et l'écriture de façon différente.

Ces activités sont dirigées par la formatrice initiée aux applications pédagogiques de l'ordinateur (APO), assistée de deux formatrices en français de base.

Les objectifs généraux:

. développer le goût et le plaisir d'écrire, de lire et de communiquer ses idées et ses sentiments,

. faire aimer l'écriture dans toutes ses dimensions en exploitant la créativité et le vécu des apprenants.

Les objectifs spécifiques:

. comprendre les principales fonctions du traitement de texte "Mégatexte +"

. être capable de copier et créer des textes

. être capable de corriger les textes produits (ponctuation, lettres majuscules, code grammatical et orthographique)

. pouvoir communiquer oralement (présenter ses idées soit par un jeu ou l'autre).

Les objectifs terminaux:

- créer des documents (lettre, curriculum vitae, agenda) à partir des activités réalisées en classe et à l'ordinateur
- apprendre différentes techniques d'utilisation
- se familiariser avec le laboratoire d'informatique
- motiver l'apprenant.

## DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS

Toutes les activités comprennent des mises en situation. Chacune d'elle est orientée vers l'acquisition d'un certain nombre d'habiletés par un apprentissage graduel et continu. Par exemple: à l'occasion de la Saint-Valentin, écrire une lettre ou un texte à partir des mots étudiés.

De plus, on démystifie l'appareil par une période de questions: Qu'entend-on par ordinateur? Qui peut se servir de l'ordinateur? Quelles sont ses utilités? Existe-t-il différents modèles de micro-ordinateurs?

Nous expliquons et échangeons avec les apprenants. Nous voulons surtout susciter et maintenir la motivation. Voilà la principale préoccupation de ce travail.

La démonstration et l'expérimentation se déroulent en plusieurs étapes:

- L'apprenant adulte écrit l'alphabet, ensuite son nom et finalement écrit un court texte sur sa famille. Lors de cette étape, on ne se préoccupe pas du style ou des règles de grammaire. Les idées sont plus importantes. Ensuite, nous lui demandons de clarifier ses pensées et d'embellir son texte, toujours de façon positive. L'apprenant est alors fier de lui-même et sa motivation à écrire est plus grande. Il ne faut surtout pas oublier le facteur temps. Il ne corrige pas immédiatement, mais demande plutôt des explications sur la technique, où se trouvent les touches sur le clavier, etc...

- Il apprend deux fonctions importantes: sauvegarder et aller chercher son texte. Tout au long de ses activités à l'ordinateur, il devra les utiliser.

- Graduellement, d'autres fonctions du traitement de texte s'ajoutent. Nous expliquons au fur et à mesure que les apprenants rencontrent des difficultés. Ils retiennent davantage l'explication puisqu'elle arrive au moment opportun. En cours de route, la formatrice APO leur fournit une feuille d'explication sur les différentes fonctions du traitement de texte.

- Quand ils ont assimilé le fonctionnement, ils peuvent inscrire des mots, avancer, reculer, effacer, changer de ligne. C'est suffisant pour les intéresser. Ils n'ont pas besoin pour l'instant de connaître les commandes complexes.

Les formatrices doivent être très présentes aux besoins des apprenants pour intervenir au bon moment. Si, par exemple, nous voyons un apprenant effacer tout son texte pour recommencer, nous pouvons en profiter pour lui expliquer qu'il existe une fonction plus rapide pour effacer ou corriger sans effacer le texte au complet. Une information qui arrive à point a plus de chance d'être retenue.

## RESSOURCES

**Humaines:** 3 formatrices en formation de base

**Matérielles:** laboratoire d'informatique où chaque apprenant a accès à un ordinateur IBM; salle de classe où sont installés deux micro-ordinateurs APPLE, ce qui facilite certaines activités de groupe (ex: démonstration de différents logiciels).

**Durée:** les activités se déroulent de novembre 1987 à mai 1988. Pour que chaque apprenant puisse bénéficier de l'ordinateur, nous divisons le groupe en deux, soit un groupe le lundi et un autre le mercredi. Au total, chaque apprenant travaille avec le micro-ordinateur 2½ heures par semaine, sans compter l'ordinateur en classe. Il y a toujours une étape d'écriture (brouillon) avant de se rendre au laboratoire d'informatique.

Le facteur temps n'est pas négligeable. Peut-être que dans un avenir rapproché, on pourra consacrer plus de temps au micro-ordinateur, et mieux l'utiliser.

**Participants:** 17, dont l'âge varie entre 17 à 60 ans. Ils sont chômeurs, bénéficiaires d'aide sociale et travailleurs.

## DÉMARCHE ET TECHNIQUES D'APPRENTISSAGE

La première activité consiste à démystifier l'ordinateur en effectuant une exploration sommaire de la machine; ensuite, à expliquer le rôle du clavier, du lecteur de disquette, du moniteur couleur et monochrome, de l'imprimante et de la disquette. Pour démystifier l'appareil, nous procédons par une période de questions et l'apprenant expérimente en touchant le micro-ordinateur.

## L'EXPLORATION DU CLAVIER

En permettant à l'apprenant d'écrire ce qu'il veut à l'ordinateur, il découvre les principaux secrets du clavier. Il étudiera au fur et à mesure les touches alpha-numériques (lettres et chiffres) et les commandes spécifiques au traitement de texte. Par exemple:

- explorer les lettres majuscules en appuyant simultanément sur la touche SHIFT et sur la touche de la lettre choisie,
- explorer les touches fonctions du traitement de texte situées à gauche du clavier ou au-dessus des touches alpha-numériques.

Nous fournissons à l'apprenant une feuille de route sur la définition et la fonction des différentes touches. Par exemple:

- les touches de commande: SHIFT, BACKSPACE, DEL., RETURN ou ENTER,
- les touches fonctions: F1, F2... F10 auxquelles on fait appel pour avoir accès directement à certaines fonctions du traitement de texte,
- la disquette, filière sur laquelle on sauvegarde tous ses fichiers (textes),
- les lecteurs de disquettes: l'endroit où l'on insère les disquettes afin que l'ordinateur puisse lire les fichiers et les enregistrer. On fait souvent allusion au lecteur A et au lecteur B,
- le curseur: c'est le petit trait clignotant qui indique l'endroit où il se trouve sur l'écran et où sera inséré le prochain caractère tapé au clavier,

- le caractère: tout chiffre, lettre, signe de ponctuation et symbole que l'on peut taper au clavier,

- l'espace: la barre d'espacement lui donne l'espace qu'il désire entre chaque mot ou plutôt un blanc placé entre chaque mot,

- le retour (RETURN, ENTER), qui est le changement de ligne ou l'exécution d'une commande.

Une fois que l'apprenant est au courant de tout, nous lui donnons quelques suggestions pour l'aider à écrire son texte. Voici quelques trucs:

- compose ton texte en laissant un espace entre chaque mot (barre d'espacement),

- pour changer de ligne ou de paragraphe, appuie sur la touche RETURN située à droite sur le clavier,

- pour obtenir une lettre majuscule, appuie sur la touche SHIFT en même temps que la lettre à mettre en majuscule,

- pour corriger, effacer ou revenir en arrière, utilise les petites flèches sur le clavier numérique à droite; elles te permettent de te déplacer partout dans le texte sans avoir à effacer inutilement,

- s'il y a une correction à faire, arrête sur la lettre à effacer et appuie sur la touche DEL; tu pourras alors insérer la lettre que tu désires,

- n'aie pas peur de faire des erreurs! Avec un traitement de texte, tout se corrige.

## SAUVEGARDER OU ENREGISTRER UN TEXTE

Si tu dois interrompre ton travail, il ne faut surtout pas oublier de sauvegarder ton texte en utilisant le nom que tu veux bien lui donner. Cela veut dire que l'on commande à l'ordinateur de transcrire ton texte sur ta disquette. Une disquette peut contenir plusieurs fichiers sur différents noms.

Pour imprimer, tu presses sur la fonction "impression". D'abord, tu pourras te corriger sur papier et le faire par la suite à l'ordinateur.

Maintenant, il faut te corriger. Une fois ta copie (texte) imprimée, tu révises, corriges les fautes, remplaces certains mots qui se répètent. Tu peux aussi raccourcir les phrases trop longues. De cette façon, tu embellis ton texte.

Une fois la correction terminée à l'ordinateur, tu dois sauvegarder de nouveau ton texte sur le même nom que tu avais donné ou sur un autre, comme tu le veux bien. Pour être certain qu'il est bien sauvegardé, tu peux vérifier avec la touche fonction "aller chercher un texte".

Si tu as terminé, tu peux essayer de nouveau de l'imprimer.

## LES APPRENTISSAGES

L'apprenant écrit: il y a la mise en route, l'utilisation de la majuscule et de l'espace. Après avoir écrit une phrase ou un paragraphe, on sait où est le curseur, on déplace le curseur, on insère à l'aide du curseur, on corrige une lettre, un mot, on efface les lettres ou les mots, on sauvegarde (enregistre) ou on va chercher (lire) son texte.

L'apprenant corrige: satisfait de son travail, il peut corriger ses erreurs, faire des changements par l'effacement des mots, de phrases ou de paragraphes, faire des changements de caractères, centrer une ligne, souligner et sauvegarder de nouveau son fichier.

L'apprenant reproduit: par une fonction du traitement de texte, il peut imprimer son texte lui-même.

### L'ORGANISATION MATÉRIELLE

Voici l'ensemble du matériel requis pour les activités à l'ordinateur:

- plusieurs micro-ordinateurs et une imprimante. Nous avons utilisé un laboratoire d'informatique et nous avons dû prévoir un horaire en conséquence,
- quelques logiciels de traitement de texte (Mégatexte +),
- une disquette personnelle formatée pour l'apprenant,
- quelques disquettes supplémentaires au cas où...,
- une imprimante compatible.

## ACTIVITÉ PRINCIPALE: L'AGENDA

### LES ÉQUIPES DE TRAVAIL

Les apprenants et les formatrices ont d'abord fait un "brainstorming" afin de déterminer les éléments nécessaires à la réalisation de l'agenda. Les équipes sont formées à partir des sujets suivants: les illustrations, les calendriers, les tableaux, les renseignements généraux.

Les apprenants choisissent eux-mêmes dans quelle équipe ils se sentent le plus à l'aise. Chacun doit participer à la recherche et à la création des pensées qui seront écrites dans l'agenda.

## LE CHOIX DU TITRE

Les apprenants inscrivent sur des petits papiers les titres qu'ils veulent donner à l'agenda. On fait la lecture et une soixantaine de titres sont suggérés. Nous procédons par vote et douze d'entre eux sont retenus. Parmi ceux-ci, certains titres sont jumelés pour qu'enfin un seul soit choisi: "La bottine à tout mettre" (Annexe A).

## LA RECHERCHE

Au tout début, les apprenants visitent la bibliothèque de l'école et se familiarisent.

Un premier choix est fait parmi des livres de pensées, de proverbes et de maximes. Les apprenants doivent également écrire des pensées et en apporter d'un peu partout (la maison, les amis, etc...) Les formatrices fournissent aussi des documents comme le guide touristique, L'almanach du peuple, des modèles d'agendas, de calendriers, de tableaux, des revues permettant aux apprenants de trouver plus facilement les renseignements nécessaires à la fabrication de l'agenda: les festivals, les événements spéciaux, les fêtes importantes, les dates de naissance d'artistes et événements qu'ils aiment.

Chaque équipe rassemble les documents et les place dans une chemise avant la mise en page.

## LA CRÉATION

La création comprend à la fois la formulation de pensées et la réalisation des illustrations. À partir des listes de fêtes, de festivals et des différents autres thèmes, les apprenants commencent les illustrations. Une fois les dessins terminés, une sélection est faite par tout le groupe en s'assurant que chacun aura son dessin dans l'agenda.

Nous procédons de la même façon pour le choix des pensées. Enfin, tous les dessins sont faits en fonction de dates importantes et du titre de l'agenda. Les pensées se rapportent aux fêtes et aux différents mois de l'année (Annexes B et C).

## LE TRAVAIL À L'ORDINATEUR

Le traitement de texte facilite énormément le travail. L'apprenant s'installe au micro-ordinateur et essaie avec des mots ou des bouts de phrases de composer des pensées.

La révision est plus facile parce qu'il voit son texte défiler devant lui. Nous surveillons l'orthographe et la structure des phrases. Les formatrices et les apprenants corrigent en appliquant les techniques connues (centrer, souligner, effacer). En fait, nous embellissons les phrases.

Certaines activités d'écriture sont préparées en classe et acheminées vers l'ordinateur. Nous construisons des tableaux qui servent à faire des calendriers, des listes de téléphone, des horaires, etc... On imprime aussi souvent que l'on veut jusqu'à ce que l'on soit satisfait. Bien entendu, on sauvegarde son texte à chaque fois. Nous rassemblons le tout dans une chemise et nous attendons le montage.

## LE MONTAGE

Il faut d'abord rassembler le matériel choisi par chacune des équipes: illustrations, pensées, tableaux, format.

Nous sommes maintenant prêts à débuter la mise en page de l'agenda, qui comprend les étapes suivantes:

- décider du format (5 x 8)
- adapter les dessins et les caractères au format choisi
- faire les découpages (calendrier, système métrique, dessins, pensées, etc.)
- prévoir la disposition et l'ordre
- faire le collage final
- faire le choix de couleurs pour la couverture

## LE PRODUIT FINI

La production de l'agenda "La bottine à tout mettre" est une aventure collective. Les apprenants peuvent tirer une fierté de ce projet. Ils écrivent pour le vrai, ils écrivent plus et mieux. Les exercices en classe et à l'ordinateur ont permis de concrétiser un projet.

D'autres projets viennent effleurer nos esprits: imprimer, vendre l'agenda. Nous évaluons les possibilités de distribution dans la région, les coûts et discutons de l'utilisation des éventuels bénéfices (projet de voyage).

La Commission scolaire régionale de la Péninsule appuie notre démarche et nous en sommes reconnaissants.

## CONCLUSION

Ce projet collectif a été une expérience extraordinaire pour les apprenants et les formatrices.

L'ordinateur semble être un outil de travail accessible à tous. Par exemple, ceux qui ont le plus de difficultés à utiliser le "crayon papier" sont souvent plus rapides à manipuler le clavier et par conséquent se sentent valorisés aux yeux des autres. Leur intérêt, d'abord mitigé, a augmenté par la suite. Voici quelques remarques significatives:

"Au début ça me gênait..."

"Aujourd'hui, je trouve facilement les lettres sur le clavier"

"Ça m'énerve moins qu'avec le crayon, c'est reposant"

Nous avons constaté qu'avec des activités bien planifiées et des encouragements constants, les apprentissages ont été plus que valables. L'organisation du travail a exigé une participation de tous et chacun à plusieurs niveaux. Les apprenants ont appris à respecter les idées des autres, faire valoir les leurs et en arriver à un consensus de groupe, ce qui est une étape décisive dans toute organisation communautaire. De plus, ils ont dû développer une certaine autonomie face à leur travail respectif.

Nous avons remarqué que l'attitude des apprenants envers l'ordinateur varie d'un individu à l'autre; ce qui nous amène à penser qu'on devrait établir une grille d'observation pour chaque activité. Celle-ci pourrait comprendre une partie technique et une partie attitude. Elle permettrait aux formatrices d'évaluer plus facilement le cheminement du groupe face aux activités présentées à l'ordinateur.

# ANNEXE A

TITRES SUGGÉRÉS PAR LES APPRENANTS

Aimer la vie

Le petit chat ronronne

Le livre scintillant de l'étudiant

La bottine avec des mémoires

N'oublie jamais

Il pense pour moi

Le livre d'amour

Je n'oublie plus

Etre joyeux

Mon sourire de tous les jours

La petite cachette

Le petit mémoire

Le petit souvenir

Le petit A à Z

L'a,b,c de mes secrets

Le cache mémoire

Le jour souri

Mon livre à tout mettre

L'agenda quotidien

Mes cachettes

Ma patte de mouche

Pour les pas de mémoire

## ANNEXE B

PENSÉES ET PROVERBES

Un vaux mieux que deux tu l'aura.

On m'ai plus aisé avoir la paille dans l'oeil de son voisin que la poutre dans le sien.

Tout viens à point à qui c'est attendre.

Ne fait pas aux autres ce que tu ne voudrais point que l'on te fasse.

Une bonne journée commence par un sourire.

Un merci fait mille plaisirs.

Denise (étudiante)

Un visage joyeux et intélligent: voilà le cigne d'une grande culture.

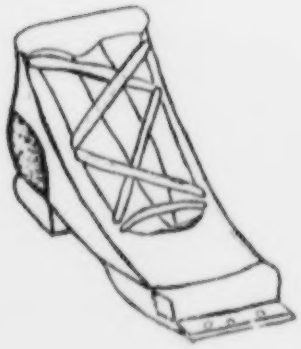
TOUT traivaille est vide, sauve la ou il y a de l'amour.

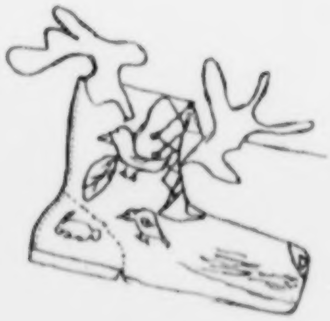
C'est dans son coeur qu'il faut construire la paix.

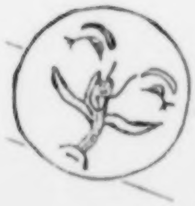
Mariette (étudiante)

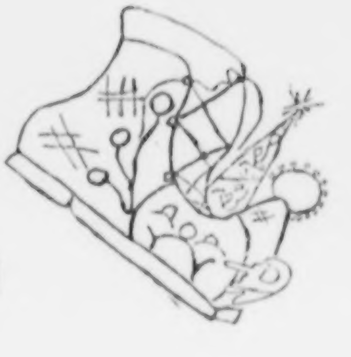
# ANNEXE C

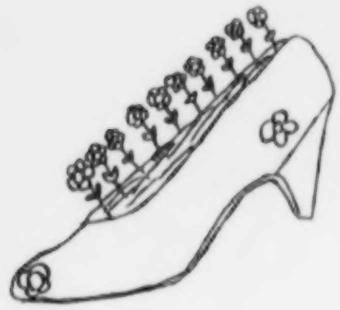
DESSINS DES ÉTUDIANTS

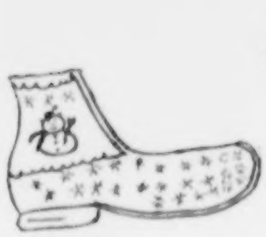


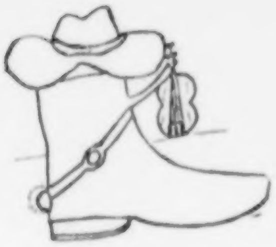


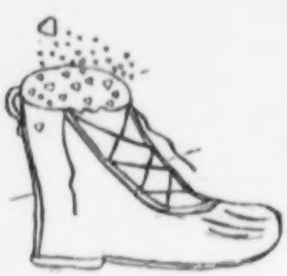


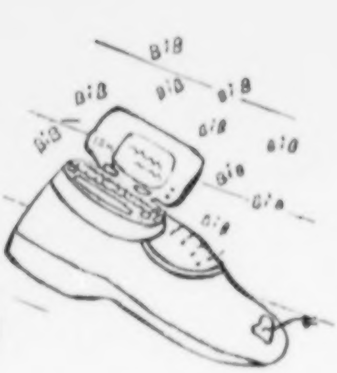






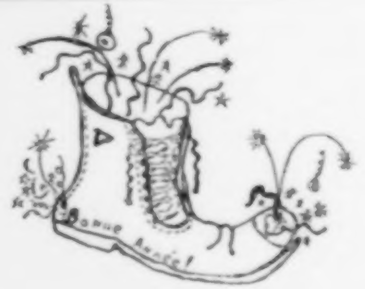





BIB
BIB
BIB
BIB
BIB
BIB
BIB
BIB
BIB

## ANNEXE D

5 . . . 4 . . . 3 . . . 2 . . . 1 . . . Bonne Année


Bonne Année!

# Janvier 1989

Dim 1 Jour de l'an

Lun 2

Mar 3

Mer 4

Jeu 5

Ven 6

Sam 7

Dim 8

Lun 9

Mar 10

Mer 11

Jeu 12

Ven 13

Sam 14 La parenté est arrivée, allons se cacher pour ne pas se faire embrasser!

# FONCTIONS ET OPÉRATIONS DE TRAITEMENT DE TEXTE PERTINENTES À L'ALPHABÉTISATION

Yve Laviolette
Commission des écoles catholiques de Montréal

**PRÉSENTATION** (Fernand Benoit, CECM)

Le 23 septembre 1983 débutait le projet "Le micro-ordinateur: outil d'apprentissage en alphabétisation?" dans le cadre d'une recherche entreprise par le Groupe de recherche en évaluation des curriculum de l'Université du Québec à Montréal, en collaboration avec le service de l'éducation des adultes de la CECM.

Les activités se sont déroulées au rythme de deux sessions par semaine durant deux années. Animées en tandem par le chercheur Marcel Lavallée et la formatrice Hélène Blais, ces activités ont donné lieu, entre autres, à la production par l'UQAM d'un vidéo* ainsi que de plusieurs journaux de "classe".

Notre **Dossier 1985** d'alphabétisation publiait les principales conclusions de cette recherche sous la plume d'Hélène Blais. En voici quelques extraits:

"- Les analphabètes adultes s'adaptent à la nouvelle technologie des micro-ordinateurs et sont contents d'y avoir accès. L'utilisation qu'ils en font semble concourir à l'accélération de leurs apprentissages des codes de cette "langue" qu'ils sont amenés à lire et à écrire;

- le micro-ordinateur est un instrument privilégié pour provoquer l'expression écrite des apprenants: la révision des textes par traitement de texte et la diffusion des productions de chacun auprès du groupe-cours sont matériellement très faciles;

- la quantité et la qualité des productions textuelles des apprenants augmentent de façon tangible lors du processus d'alphabétisation. Au début de l'utilisation du traitement de texte, au premier semestre de 1984, les adultes avaient produit 43 textes. De septembre 84 à avril 85, ils en ont écrit 218. Cela constitue du matériel pédagogique varié et en même temps très près du vécu de chacun des participants;

---

* Alphabétisation et micro-ordinateur, Vidéothèque, Université du Québec à Montréal

> - les adultes, malgré leur analphabétisme, peuvent apprendre à faire fonctionner, à manipuler les micro-ordinateurs et peuvent par le fait même apprendre à s'exprimer grâce à ce média;
> - les participants qui produisent des textes qui leur sont personnels ont plus de facilité à auto-corriger leurs erreurs d'ordre morpho- lexico-syntaxique et réussissent même à effectuer d'autres corrections que celles qui se font en surface. La substitution, l'annulation, la correction "d'idées", la remise en question de l'utilité même d'une phrase constituent des exemples de corrections plus profondes qu'ils peuvent effectuer en fin de processus;
> - de façon générale, les adultes qui composent des textes qui leur sont personnels s'améliorent davantage que les "copieurs" sans que le facteur d'assiduité aux activités d'alphabétisation soit pris en compte;
> - l'utilisation du traitement de texte sur micro-ordinateur permet aux adultes de proposer au groupe d'alphabétisation une lecture-correction-discussion collective de textes signifiants pour chacun des participants. Elle permet également de lire, relire, retravailler, discuter, argumenter, manipuler des textes plus près du vécu, des sentiments, des idées, des émotions des adultes que les textes cuisinés d'avance qui sont proposés dans plusieurs manuels scolaires dits "spécialisés" en éducation et formation de base pour adultes."

À la suite de ces conclusions stimulantes, nous avons entrepris des démarches d'implantation de micro-ordinateurs dans un centre de formation. Au printemps 1986, le Centre Lartigue était doté de trois Macintosh. Un conseiller pédagogique en informatique était engagé dans le but de familiariser les étudiants comme les formateurs à ce nouvel outil.

Durant l'année 1986-87, les activités de sensibilisation se sont multipliées. Une session de perfectionnement a permis à une dizaine de formatrices de maîtriser non seulement l'équipement, mais surtout le langage propre à cet outil.

Voici les conclusions d'un rapport du conseiller pédagogique du Centre Lartigue, Richard Lavallée et d'une formatrice, Claire Poirier, après la première phase de l'implantation:

"Étant donné que notre groupe comportait différents niveaux de la base (1 à 4), nous ne pouvons parler ici des acquis et apprentissages que de façon générale puisqu'il serait fastidieux d'élaborer le cheminement des 30 individus ayant participé au projet.

L'acquisition d'un réflexe d'auto-correction: les participants étaient plus préoccupés à chercher et à corriger leurs erreurs eux-mêmes en demandant des explications d'ordre orthographique et grammatical.

Amélioration du vocabulaire: les participants cherchaient à insérer des mots nouveaux dans leurs écrits.

Prise en charge de la démarche d'apprentissage: la majorité arrivaient au cours avec un plan ou des idées pour leur prochain texte et organisaient leur temps en fonction de l'utilisation de l'ordinateur.

Utilisation autonome du traitement de texte: tous les étudiants savent les opérations pour se rendre au traitement de texte et connaissent les opérations de correction, mise en page, enregistrement, impression.

Utilisation générale du micro-ordinateur: la plupart savent faire fonctionner l'ordinateur pour le dessin, différentes opérations de mise en page, de classement de leurs documents dans leur dossier, d'édition, d'insertion de texte... Ce fait est dû au fonctionnement simple du Macintosh.

Organisation du travail et partage des tâches: certains ont développé un esprit d'équipe.

Amélioration de la syntaxe: clarté du texte et concision du style.

Nous constatons que tous ces acquis et apprentissages sont soutenus par une grande motivation qui vient directement de l'outil de travail...

Pouvoir "se lire" dans un caractère qu'il aura choisi et pouvoir faire la mise en page à sa façon, sont deux éléments de motivation qui auront un impact direct sur le goût d'écrire...

On s'applique souvent en alphabétisation à avoir une approche différente de celle connue par les apprenants à l'école. Malgré tous les efforts faits dans ce sens, l'adulte se retrouve souvent dans un milieu similaire et face à des méthodes qui lui rappellent ses expériences antérieures. L'alpha-ordinateur offre un contexte nouveau, complètement différent, donc non relié à un échec ou une mauvaise expérience.

> C'est un outil stimulant qui laisse beaucoup de place à l'exploration et à la maîtrise d'une technique très valorisée par les médias d'information. C'est cette motivation, cet intérêt nouveau qui soutiendront l'étudiant dans son apprentissage du français et des mathématiques et renforceront ses objectifs d'apprentissage..."

Aujourd'hui, le Centre Lartigue est doté de 6 Macintosh dont 3 Macintosh Plus. Chaque semaine, tous les formateurs qui interviennent dans le cadre des sessions de "plein temps" (une trentaine) amènent leurs étudiants au laboratoire de micro-informatique.

C'est à l'hiver 88 que la recherche sur les fonctions et opérations de traitement de texte a été menée par Yve Laviolette, chercheur et formateur en alphabétisation.

## OBJECTIFS

L'objet d'étude de la présente recherche est l'adulte analphabète utilisant le traitement de texte en situation d'écriture. Cette situation en étant une d'apprentissage, le but est de l'aider à mettre à profit de manière créatrice et imaginative cette nouvelle ressource qui lui est offerte. Compte tenu de la motivation et des renforcements que reçoit l'apprenant, comment peut-il progresser le plus efficacement possible en français à l'aide de cet outil? Des observations que cette recherche entend faire, il sera possible de dégager un portrait des stratégies d'utilisation que fait l'apprenant du traitement de texte et des résultats qu'il en retire.

Écrire est un acte complexe qui sollicite de multiples habiletés. Lorsque l'on écrit un texte avec un crayon et du papier, on doit effacer, raturer, utiliser différents signes indiquant des renvois, des inversions de phrases, des permutations de groupes de mots. Les ajouts sont inscrits entre les lignes, en bout de ligne, dans la marge, au bas de la page, bref là où il y a un coin de feuille encore blanc. On peut aussi découper des parties de texte et les coller dans l'ordre voulu avec un ruban adhésif ou de la colle. La copie produite est alors forcément un brouillon qu'il faut recopier, à moins que l'on s'interdise d'apporter des modifications trop importantes à son texte pour éviter la corvée de la transcription "au propre". Opération qui n'est certes pas sans risques: omission d'une ligne, d'un mot, voire d'un paragraphe, introduction de nouvelles erreurs guettent le scripteur distrait ou pressé. D'ailleurs chacun en vient à raffiner sa technique, à inventer des raccourcis, à créer son propre code de renvois, etc. Toutefois pour l'apprenti scripteur, ces difficultés sont décuplées et ne contribuent pas à développer un intérêt pour l'acte d'écrire. Apporter des modifications à un texte manuscrit n'est pas gratifiant. Même si l'ajout améliore le texte, il faut effacer, recommencer. La manoeuvre laisse des traces sur la feuille.

Le traitement de texte permet d'écrire un texte et d'y faire des modifications avec beaucoup de souplesse. Effacer le mot que l'on vient d'écrire, faire une correction orthographique trois lignes plus haut, supprimer un mot ou le remplacer par un plus approprié. Déplacer une phrase du début à la fin du texte. Inverser des paragraphes. L'ordinateur effectue immédiatement les modifications à l'écran de sorte que le scripteur se retrouve toujours devant une copie "au propre", c'est-à-dire sans ratures. Quelles que soient les modifications apportées, une fois la manoeuvre accomplie avec succès, le scripteur se retrouve devant un texte lisible en termes de présentation.

Un des avantages de l'outil pour l'adulte analphabète est la lisibilité du texte à l'écran. Les problèmes de relecture de sa calligraphie hésitante sont contournés. Bien sûr, les erreurs orthographiques sont présentes et les fautes de frappe possibles, mais la supériorité à l'écran du caractère "imprimé" est incontestable. Sans parler de l'allure que prend le produit fini une fois imprimé.

Sans tout régler et avec un minimum de technique, le traitement de texte aplanit plusieurs difficultés. Il permet surtout de centrer l'apprenant sur l'essentiel de l'acte d'écrire: produire un écrit qui a du sens, sans pour autant se perdre dans les méandres des ratures, gribouillis, transcriptions et retranscriptions. Même si, dans le quotidien, le scripteur débutant continue d'utiliser un papier et un crayon, il peut développer son habileté à écrire par une pratique spontanée et immédiate.

Le traitement de texte n'est certes pas la panacée et il faut bien se garder de tomber dans ce piège doré. La puissance de l'instrument, sa facilité d'accès en font un outil potentiellement privilégié pour la pratique et le développement de l'habileté à écrire.

Dans ce contexte, l'objectif général de la présente recherche est d'**identifier les fonctions et opérations de traitement de texte**

**pertinentes à des adultes analphabètes, en situation d'apprentissage de la langue écrite.** De manière plus spécifique:

1. Identifier les **fonctions et opérations qui sont utilisées** par les apprenants.

2. Mesurer le **taux de succès** dans l'utilisation de ces fonctions et opérations.

3. Déterminer les **modifications à apporter** aux fonctions et opérations utiles mais dont l'utilisation est déficiente

4. Identifier des **fonctions et opérations inédites** à introduire dans un traitement de texte spécifiquement conçu pour des adultes analphabètes.

## CADRE D'EXPÉRIMENTATION

La recherche s'est déroulée au Centre Lartigue à Montréal. Ce centre, ouvert en septembre 1985, donne exclusivement des cours en alphabétisation. Il a accueilli au cours de la dernière année académique 340 adultes. La clientèle est plutôt jeune: l'âge moyen est de 27 ans.

Le centre offre des ateliers d'informatique aux apprenants qui désirent développer leurs habiletés en français à l'aide de l'ordinateur. L'inscription se fait sur une base volontaire et l'atelier se donne en dehors des heures de cours destinées à l'apprentissage du français. Le nombre d'étudiants par atelier est contingenté. Précisons toutefois qu'à l'intérieur du programme de français, la plupart des groupes se rendent toutes les semaines en salle d'ordinateurs pour une ou deux périodes (50 ou 100 minutes). Ces ateliers permettent donc à ceux qui désirent accorder plus de temps au travail sur l'ordinateur de le faire. Trois groupes ont été constitués. Les ateliers se donnent tout au long de l'année académique, à raison de trois périodes par semaine.

L'intervention s'est déroulée dans deux des trois ateliers d'informatique. Un premier atelier a lieu le lundi matin de 9 heures à midi et est animé par Richard Lacroix. Le second est donné le jeudi après-midi de une heure à 4 heures par Gaétan Mathieu. Pour les besoins de l'exposé, nous identifierons les ateliers comme étant ceux du lundi et du jeudi.

De façon générale, le profil des deux groupes est relativement similaire quant à la connaissance de l'ordinateur. Quelques apprenants ont participé à des ateliers l'année précédente, d'autres y participent assidûment depuis septembre. Des nouveaux venus se sont ajoutés pendant l'année, remplaçant ceux qui ont abandonné. Certains sont même arrivés au cours de la recherche. Ces nouveaux venus ont pour la plupart peu ou n'ont pas d'expérience dans l'utilisation de l'ordinateur. En français, le groupe du jeudi est légèrement plus avancé que celui du lundi.

Le fonctionnement des deux groupes diffère quant aux objectifs de l'atelier, ce qui permet d'avoir deux contextes d'utilisation de l'ordinateur. À l'atelier du lundi, l'accent est davantage mis sur le projet. Chaque participant doit préciser ses motivations et définir un projet: "Pourquoi je viens ici? Qu'est-ce que je veux faire?" Les projets relatifs au journal du centre sont suggérés et encouragés. Les projets personnels sont, bien sûr, les bienvenus. La majorité travaille à la rédaction d'articles pour le prochain numéro du journal, prévu pour le début juin.

Dans le groupe du jeudi, les deux premières heures de l'atelier sont consacrées à des activités qui visent à explorer les différentes fonctions du traitement de texte. Il s'agit de permettre aux participants d'apprendre l'existence d'une fonction, de savoir dans quelles circonstances elle peut être employée, comment l'utiliser et d'en pratiquer l'usage dans un exercice. La dernière heure de l'atelier est consacrée aux travaux personnels (rédaction d'une lettre personnelle, composition d'un curriculum vitae, etc.)

## DESCRIPTION DES LOGICIELS UTILISÉS

Le logiciel de traitement de texte utilisé dans les ateliers est le MacWrite. Conçu spécifiquement pour le Macintosh, ce logiciel exploite les caractéristiques propres à cet ordinateur et prolonge ses qualités de convivialité. C'est en quelque sorte le traitement de texte de base qui l'accompagne. Il possède les principales fonctions que l'on s'attend à trouver dans un traitement de texte: insertion, suppression, remplacement et déplacement de lettres, mots, phrases, parties de texte; recherche et remplacement automatique de mots ou de groupes de mots; possibilités de varier la mise en page. Il offre en plus un ensemble de jeux de caractères (fontes) dont il est possible de modifier la taille et la forme. Enfin, la présentation du texte à l'écran reproduit exactement la disposition du texte, une fois imprimé.

Bien qu'il existe sur le marché des logiciels qui offrent moins de possibilités d'édition et d'impression mais qui sont plus simples à utiliser, le MacWrite est le traitement de texte le plus simple qui soit, disponible en français pour le Macintosh. Ce logiciel est destiné à un vaste public. De par sa facture et ses ressources, il s'adresse à un scripteur compétent qui connaît déjà le fonctionnement d'une machine à écrire. Par exemple, la tabulation se fait à l'aide d'une règle qui apparaît à l'écran et qui dérive de la règle permettant la même opération sur une machine à écrire. Il s'inspire aussi des habitudes d'écriture des personnes qui ont des documents plus ou moins longs à écrire. Ainsi, dans l'élaboration d'un texte, on peut vouloir déplacer un paragraphe. Sur un manuscrit, on peut exécuter la manoeuvre en découpant ce paragraphe et en le collant à l'endroit désiré. Cette opération en deux temps est appelée, dans le jargon des initiés, le "couper-coller". Ceci dit, de par sa convivialité et celle de l'ordinateur, le MacWrite demeure un outil facile d'accès même pour le scripteur débutant. Il permet d'écrire directement et, c'est là sa grande qualité, avec un minimum d'apprentissage technique.

Même si la recherche porte sur l'utilisation du traitement de texte, les participants aux deux ateliers utilisent à l'occasion trois autres logiciels: le Print Shop, le MacPaint et Maths Blaster. Le Print Shop est un éditeur graphique intégrant certaines fonctions de traitement de texte. Il propose un ensemble de dessins et de bordures "prêts-à-utiliser" (ready-made). Il suffit de les agencer dans une disposition/cadre préétablie et, s'il y a lieu, d'y insérer un court texte. Les possibilités de manipulation des dessins sont nombreuses et ceux-ci peuvent être modifiés. Enfin, il permet l'impression couleur. Ce logiciel est très apprécié des participants. Le MacPaint est un logiciel graphique, c'est-à-dire qui permet de faire des dessins, des graphiques à l'écran et de les imprimer. Tout comme le MacWrite, ce logiciel a été conçu en fonction du Macintosh. Il est toutefois plus visuel que ce dernier dans son mode d'utilisation. Quant au Maths Blaster, c'est un exerciseur en mathématiques qui permet de faire additions, soustractions, multiplications et divisions sur des nombres entiers, des fractions et des nombres décimaux.

## DÉROULEMENT DES OBSERVATIONS

Nous avons assisté à dix ateliers dans le groupe du jeudi et à huit, dans celui du lundi. Les paragraphes qui suivent rapportent en détail le déroulement des ateliers du jeudi où, chaque semaine, des connaissances relatives à l'utilisation du traitement de texte sont introduites. Les observations du groupe du jeudi sont rapportées au moyen de portraits d'apprenants présentés dans la section suivante.

### SESSION 1

Une première présence à l'atelier du jeudi a permis de constater de visu le mode de fonctionnement général de l'atelier et d'évaluer sommairement le niveau d'habileté des participants dans l'utilisation de l'ordinateur. Exceptionnellement, aucune connaissance n'est introduite. Le formateur leur présente trois types d'activités qu'ils peuvent réaliser: rédaction d'un article pour le journal du centre, fabrication d'une affiche et conception d'une carte de souhaits. Ces deux dernières activités sont réalisées à l'aide du Print Shop.

Des cinq participants, deux optent pour la fabrication de cartes de souhaits. Un troisième fabrique des affiches "défense de fumer". Un quatrième travaille à la rédaction d'un article pour le journal. En fait, il se contente de transcrire mot à mot un article portant sur le sida dans la revue Sélection du Reader's Digest, à l'aide du MacWrite. Un dernier participant décide d'explorer le MacPaint.

Tous les participants travaillent seuls. Le formateur circule de l'un à l'autre: il répond aux questions qui lui sont posées sur le fonctionnement de l'appareil et du logiciel. Il les aide à corriger leur texte. Même si le logiciel de traitement de texte n'est utilisé que par un seul participant, il est possible de dégager, à partir de l'usage qui est fait des deux autres logiciels, certaines observations quant à l'habileté des participants à utiliser l'ordinateur.

Tous manipulent avec succès la souris bien qu'un peu de souplesse d'exécution reste à acquérir chez deux d'entre eux. La connaissance du clavier est satisfaisante: ils repèrent avec succès les lettres et les chiffres, le passage de la minuscule à la majuscule et vice versa se fait avec succès, seuls les signes diacritiques et la ponctuation sont source de tâtonnement. La réussite des manoeuvres de mise en marche, d'ouverture et de fermeture de documents chez quatre participants témoigne d'une bonne expérience avec l'ordinateur et de la maîtrise qui en découle de certains éléments de base du Macintosh.

## SESSION 2

Pour les participants, l'objectif de l'atelier est d'être capable de déplacer une partie de texte en utilisant les ressources appropriées du traitement de texte et en apportant au texte les corrections orthographiques nécessaires. D'entrée de jeu, le formateur explique aux participants que le traitement de texte permet de déplacer des parties de texte sans avoir à les retaper. Au tableau, il montre qu'une phrase telle que "je déjeune à huit heures tous les matins" peut être modifiée en "tous les matins, je déjeune à huit heures" à l'aide de la fonction "couper-coller". Après avoir souligné l'intérêt d'une telle procédure pour la modification et la correction de texte, il expose la séquence des quatre manoeuvres à accomplir pour mener à bien l'opération. Chacune des manoeuvres qui elle-même comporte plus d'un mouvement est connue des participants. C'est leur enchaînement et l'opération qu'elle permet qui ne le sont pas. Pour un habitué du logiciel, cette opération est une affaire de quelques secondes.

Pour exercer l'opération "couper-coller", il leur propose un bloc de onze phrases (voir l'annexe A) qu'il a enregistrées sur leur disquette de travail. Leur tâche consiste à intervertir deux parties d'une même phrase. Par exemple, dans la première phrase "Des papillons jaunes volent, au-dessus des jonquilles", en coupant "au-dessus des jonquilles" et en le collant au début, on obtient "au-dessus des jonquilles. Des papillons jaunes volent,". Il fait remarquer que même si le traitement de texte facilite le travail, il ne fait pas toutes les corrections que nécessite l'opération. Une fois le "couper-coller" terminé, il peut y avoir des ajustements à apporter à l'orthographe et à la ponctuation. Ainsi dans l'exemple, il faut mettre le "a" de "au-dessus" en majuscule et le "d" de "Des" en minuscule. Il faut aussi inverser le point et la virgule. Ces explications sont données en moins de dix minutes. L'important est de leur donner une idée suffisante de la technique et de la tâche à accomplir pour qu'ils se mettent à l'oeuvre promptement car c'est par la pratique qu'ils en arriveront à maîtriser les fonctions du traitement de texte. Des explications supplémentaires soutiennent la pratique et sont données individuellement au moment jugé opportun par le formateur.

La consigne est fort bien comprise, à telle enseigne qu'un des participants s'enquiert de la possibilité de modifier les onze phrases en une seule opération! Le principe général de l'opération, à savoir déplacer une portion de texte, est bel et bien acquis par les quatre participants présents de même que la séquence des manoeuvres à accomplir pour y arriver. Chacun à son rythme, ils ont exécuté la tâche méthodiquement. Ils ont rencontré deux sources de difficultés. La première concerne la délimitation de la portion de texte à transférer. Il faut circonscrire avec précision ce qui est visé par le transfert. Ici ce n'est pas le propre de l'ordinateur. Si on découpe un bout de phrase, il ne faut pas retrancher la première lettre d'un mot. Cependant le logiciel est plus strict que les ciseaux à propos de l'espacement. Il prend en compte et enregistre les espaces et les retours à la ligne qui sont faits au moment de l'écriture. Lors du déplacement, il faut voir à ne pas englober d'espaces non désirés. La règle est qu'il faut déterminer tout ce que l'on veut déplacer mais seulement ce que l'on veut déplacer. Trois des quatre participants ne délimitent pas avec exactitude le texte à déplacer, résultat: les phrases se retrouvent réparties sur deux lignes plutôt qu'une seule. Leur compétence leur permettant de surmonter aisément la difficulté, l'erreur leur apparaît mineure, au point de ne pas solliciter d'aide. Ils se bornent à constater que l'opération est plus longue que prévu. Il a fallu leur indiquer que ce "détour" pouvait être évité. À leur décharge, il faut souligner que les exemples et la consigne sont demeurés implicites sur cet aspect. En bout de ligne, ils ont fait d'eux-mêmes ou refait chez certains le constat suivant: le traitement de texte fournit des outils d'écriture qui exigent exactitude et précision dans leur utilisation.

La deuxième source de difficultés était plus prévisible. Tout déplacement de texte provoque généralement des ajustements dans l'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation. Ici, il fallait tenir compte de la majuscule en début de phrase, d'une virgule délimitant le volet de phrase à déplacer et du point marquant la fin de la phrase. Ces ajustements ont été pour tous laborieux, particulièrement pour la virgule. Certes les phrases expriment des généralités éloignées des préoccupations des participants, en contrepartie la similarité de leur structure favorise une correction mécanique mettant l'emphase sur la technique. Il n'en demeure pas moins qu'en ce qui concerne la virgule, il est clair que son emploi n'est pas acquis.

Dans l'emploi de la majuscule et de la ponctuation, l'intérêt du traitement de texte, par opposition au manuscrit, est qu'il ne peut y avoir de doute quant à leur présence. Une lettre est ou minuscule, ou majuscule; un point est ou présent, ou absent.

## SESSION 3

La présentation d'un texte est un des éléments de son organisation globale. Le traitement de texte offre une panoplie de moyens, certains fort simples, d'autres plus complexes, permettant une disposition qui reflète la structure d'organisation d'un texte et qui en facilite la lecture. La plupart de ces moyens sont très souples et peuvent être mis en opération avant, pendant ou après la rédaction.

L'objectif de l'atelier est d'amener les participants à changer la présentation d'un texte pour la bonifier. Un texte à caractère informatif, portant sur la signification des noms des jours et des mois, leur est distribué (voir l'annexe B). Leur tâche consiste à le retaper et à en améliorer la présentation qui délibérément laisse à désirer. Cette consigne leur est donnée succinctement et aucune stratégie ne leur est proposée de manière à voir quelles ressources du traitement de texte ils utilisent spontanément et comment ils s'y prennent.

Dans un premier temps, la tâche du formateur est d'insister auprès de chaque participant pour qu'il apporte des améliorations à la présentation mais sans être explicite sur les moyens. Dans un second temps, il lui indique les modifications possibles et les opérations pour y arriver, les expliquant au besoin. Ces modifications peuvent être apportées à l'aide de différentes opérations du programme de traitement de texte. Ainsi, il est possible de centrer le titre, aligner les noms des jours et des mois, mettre les définitions en retrait, remanier l'interlignage et les espacements des mots, changer les caractères, leur taille, leur style, en tout ou en partie, etc. Les combinaisons sont multiples: pour montrer qu'il s'agit d'un ensemble de définitions, les rendre plus attrayantes, mettre en évidence les mots-clés.

Sept personnes se sont présentées à l'atelier. Deux sont des nouvelles venues qui ne connaissent pas l'ordinateur. De plus, elles sont débutantes en français. L'analyse qui suit porte sur le travail des cinq autres participants. Le temps pris pour taper le texte est relativement long, entre une ou deux heures. Chacun travaille à son rythme, corrigeant sur-le-champ certaines fautes de frappe en utilisant la touche "retour". À cette première étape, malgré les invitations continues du formateur à améliorer la présentation du texte, tous, sans exception, se contentent de reproduire le texte. Un des participants en fait même une copie parfaitement identique jusque dans les moindres détails, ce qui dénote sa maîtrise du logiciel.

Au fur et à mesure que les participants finissent de copier le texte, et après en avoir corrigé les erreurs orthographiques qui se sont glissées, le formateur revient à la charge en les incitant à bonifier la disposition. Malgré ses efforts, il n'y a pratiquement aucune modification qui est apportée d'emblée au texte, même chez ceux qui ont tendance à essayer spontanément toutes sortes de choses. Ici, la difficulté ne se situe certes pas au plan informatique puisqu'ils maîtrisent tous certaines opérations, particulièrement les changements de caractères et les procédés de mise en évidence (caractère gras, souligné, italique, etc.). Ils savent comment faire des modifications mais ils ne savent pas quoi modifier. Contrairement à ce que nous pouvions croire au départ, la faible qualité de présentation du texte ne leur semble pas évidente. Ils ne voient pas ce qu'il y a à améliorer: ils reconnaissent des définitions qui ont l'allure de définitions. Il faut souligner qu'il s'agit d'un type d'écrit qu'ils ne produisent qu'à l'occasion et que l'accent est alors mis sur les définitions elles-mêmes plutôt que sur leur présentation. Le peu d'habitude à intervenir dans un texte autrement que pour y corriger l'orthographe doit aussi être pris en considération.

Devant le peu d'empressement des participants, le formateur met l'emphase sur deux opérations précises: l'alignement et le caractère. L'alignement des définitions se fait à l'aide des taquets de tabulation. Cette opération est nouvelle pour tous. À l'inverse, la modification des caractères est bien connue de tous. Les explications sont données individuellement. Avec des consignes plus circonscrites, ils réussissent à modifier la présentation du texte. L'alignement des définitions est plus ardu alors que le changement des caractères s'opère aisément. Dans ce second cas, ils expérimentent différents caractères, variant les tailles et le style. Les résultats sont très variables allant de modifications sobres mais appropriées, à des changements trop fantaisistes pour un texte à caractère informatif.

Cet atelier nous a montré que la connaissance d'opérations n'entraîne pas pour autant leur emploi. Si les opérations d'ordre informatique relatives à la mise en page sont faciles à acquérir par l'apprenti scripteur, leur utilisation ne va pas de soi. Il faut développer chez l'apprenant l'habileté à retoucher un texte. Ils doivent savoir où et comment ils peuvent utiliser ces opérations dans des écrits.

## SESSION 4

Suite aux premiers ateliers, il nous a paru opportun de mettre les participants en situation de production. Deux critères ont présidé à la définition de l'activité: un écrit simple accessible tant aux débutants qu'aux habitués du traitement de texte et qui puisse faire appel, sans pour autant que cela soit nécessaire, à un large éventail de ressources informatiques. La tâche qui leur est proposée est de se créer une carte de visite ou une carte d'étudiant qui les représente bien.

L'accent est mis sur la créativité. À cet effet, le logiciel de dessin MacPaint est utilisé en conjugaison avec le MacWrite. Le MacPaint est très visuel et facile d'accès.

Dans sa consigne, le formateur demande aux participants de réaliser une carte qui reflète bien leur personnalité, qui soit en quelque sorte leur portrait. Il les encourage à faire preuve d'originalité. Après leur avoir montré quelques exemples, il rappelle le fonctionnement du MacPaint en insistant sur ce qui peut être utile à leur production. La plupart ont déjà des notions de ce logiciel.

Sept personnes sont présentes à l'atelier. L'activité suscite un net intérêt et chacun s'impose de fortes exigences quant au produit final. La partie texte ne pose aucun problème puisque le nom, l'adresse et le numéro de téléphone sont connus. Par contre, cinq d'entre eux n'hésitant pas à tout recommencer parce qu'ils sont insatisfaits de leur carte. Les plus débrouillards expérimentent d'eux-mêmes différentes présentations, les autres demandent de l'aide quand ils sont incertains des opérations à faire. L'opération la plus utilisée est de loin le changement de caractère. Une participante débutante tant en français qu'en informatique se donne comme tâche de reproduire sa carte d'assurance-maladie. Même si l'exercice perd en originalité, l'exactitude du produit final n'en est pas moins étonnante pour quelqu'un qui n'en est qu'à son deuxième atelier. Deux participants familiers avec l'ordinateur mais faibles en français s'en sortent élégamment en ayant habilement recours à des pictogrammes disponibles sur MacWrite. L'annexe C reproduit le travail d'un participant habile et ingénieux dans l'utilisation du traitement de texte. Travaillant rapidement, il fait plusieurs versions de sa carte avant d'en arriver à ce résultat.

Il est certain que cette activité exploite des aspects plus spectaculaires de l'ordinateur tels que le dessin et l'emploi de pictogrammes. De plus, et c'est sans doute la grande force de l'activité, les participants se sentent concernés, ils ont à coeur de produire une carte qui projette une image positive d'eux. Les efforts portant sur la qualité du texte sont notables. L'activité nous montre que les participants peuvent faire appel à différentes ressources informatiques quand la situation les y motive.

SESSION 5

Corriger un texte avec MacWrite c'est être capable d'insérer le curseur au bon endroit. L'exactitude de la manoeuvre est essentielle à son succès. Par exemple, si on veut introduire l'espace manquant dans "ilest", il faut placer le curseur entre le "l" et le "e", "il/est", puis appuyer sur la barre d'espacement. Cette manoeuvre, qui se fait à l'aide de la souris, est l'élément fondamental de la procédure de correction. Cet atelier a pour but de travailler l'habileté à positionner le curseur lorsqu'il y a des corrections à faire. Pour les débutants, il s'agit d'acquérir cette habileté; pour les avancés, de la consolider. Il s'agit aussi de développer l'habitude de retoucher un texte.

L'activité proposée se divise en deux parties: un ensemble de phrases détachées et un paragraphe de quelques lignes (voir l'annexe D). Dans les deux cas, les mots ne sont pas espacés. En plus, les virgules, points, points d'interrogation, apostrophes et traits d'union sont absents. Quelques coquilles ont été volontairement glissées. Les textes sont déjà en mémoire et la tâche des participants consiste à introduire les espaces entre les mots, ajouter les signes manquants et corriger les coquilles. Le travail de correction porte plus particulièrement sur la ponctuation et les autres signes, car ce sont les éléments du clavier les plus difficiles à maîtriser.

La consigne est bien comprise de tous. La première constatation est que la maîtrise du français et du traitement de texte interfère dans l'exécution du travail. Chez les débutants, la tâche est particulièrement difficile au plan du français. Une difficulté s'ajoute, celle de ne pas introduire par fausse manoeuvre de nouvelles erreurs, principalement des espaces inappropriés. Ceux qui sont habiles à l'ordinateur mais faibles en français mettent du temps à compléter l'exercice mais le travail leur est moins rébarbatif. Les plus forts commettent des erreurs par excès de confiance. Voulant terminer rapidement pour passer à des projets personnels, ils manquent de minutie. Un d'entre eux a même, dans son empressement, effacé une phrase complète.

La plus grande embûche se situe au niveau de l'ajout des signes. L'apostrophe est celui qui pose le plus problème. Certains parmi les plus habiles, la cherchent sur le clavier, la confondent avec l'accent grave ou la virgule selon le modèle du clavier. Le fait qu'il faille appuyer sur deux touches pour l'obtenir ne facilite pas la tâche. Le point d'interrogation et le trait d'union, d'usage moins fréquent, ne se repèrent pas aisément. Indépendamment des compétences en français, il ne faut donc pas s'étonner de la difficulté à les maîtriser au traitement de texte.

## SESSION 6

Dans le programme MacWrite, un des éléments-clés de la mise en page est la règle. Cette règle que l'on peut faire apparaître sur l'écran au besoin, s'apparente à une règle à mesurer. Elle permet de choisir l'interlignage, de centrer le texte ou de le justifier à gauche, à droite ou des deux côtés. Ces fonctions sont faciles d'accès: il suffit de cliquer sur la bonne icône. Elle permet aussi de définir les marges de droite et de gauche, de prévoir un alinéa et de placer des tabulateurs. Une première règle est toujours présente en début de texte et d'autres peuvent être insérées aux endroits désirés. On peut en générer une pour chaque partie du texte qui requiert une présentation particulière. Par exemple, une première règle permet de centrer le titre puis une seconde, suivant le titre, de définir le format du paragraphe qui suit.

Nous avons observé que les participants ne recourent jamais à la règle pour leur mise en page. L'objectif de l'atelier est de les amener à tenir compte de cet outil. Le travail proposé consiste à placer des listes de mots en colonnes. Pour ce faire, il faut utiliser les tabulateurs qui sont disponibles sur la règle. Pourquoi travailler les tabulateurs qui sont plus complexes à utiliser que les autres éléments de la règle? Parce qu'ils obligent à s'y référer de manière constante pendant la production d'un tableau, alors que pour les autres éléments, le recours est beaucoup moins fréquent en cours de production.

Dans un premier temps, le formateur explique le tableau à bâtir (voir l'annexe E). Il s'agit simplement de trouver un nom d'arbre, de ville et de pays pour chacune des lettres suivantes P L A N T E S, en ayant recours au dictionnaire. Au tableau, il place en abscisse les mots arbres, villes, pays, et en ordonnée, les lettres P L A N T E S et montre comment le tableau se remplit au fur et à mesure que les mots sont trouvés. Dans un second temps, il leur montre comment bâtir un tableau à l'aide des tabulateurs. Il donne une démonstration du positionnement des taquets de tabulation et du fonctionnement de la touche de tabulation. Puis, il aide individuellement chaque participant à effectuer cette manoeuvre sur son ordinateur.

La cueillette d'informations dans le dictionnaire se fait assez aisément mais malgré la consigne et la démonstration, plusieurs placent les mots dans le tableau à l'aide de la barre d'espacement. Il faut intervenir individuellement et insister sur l'utilisation de la touche de tabulation. Dans certains cas, il faut revenir à la charge à plusieurs reprises. Ceux qui ne remplissent pas le tableau de manière systêmatique, mais au hasard des trouvailles, éprouvent des difficultés à positionner les mots. Des espaces blancs et des interlignes, en apparence inexplicables, apparaissent à l'écran. Les plus soucieux de la présentation font aussitôt appel au formateur pour éliminer ces intrus. Il est intéressant de noter que les moins habiles à l'ordinateur attribuent l'apparition de ces espaces non voulus à l'ordinateur et non à de fausses manoeuvres.

Le recours à la barre d'espacement pour faire la disposition des textes semble de toute évidence plus économique à la majorité des participants. Le manque de précision du résultat ne les préoccupe pas, ils ne voient même pas le mauvais alignement des mots. Citons toutefois une exception: dans un travail personnel à la suite de l'exercice, un participant se met à utiliser systématiquement la règle. La maîtrise de l'opération n'est pas encore atteinte mais l'intérêt y est.

## SESSION 7

Le traitement de texte permet de restructurer un texte avec facilité. Il est possible de déplacer des phrases ou des parties de texte au besoin. L'outil pour ce faire est le "couper-coller" dont nous avons déjà parlé à la première observation. Cette opération a alors été présentée aux participants. Dans l'exercice qui a suivi, les déplacemnts se sont faits à l'intérieur d'une même phrase. Le présent atelier continue dans cette voie. Il a pour but d'amener les participants à dépasser le niveau de la phrase et à travailler à celui du paragraphe et du texte. Il s'agit de leur faire remanier un texte sans en retaper les phrases.

Le travail se divise en deux parties. Le formateur fait d'abord un rappel de la procédure du "couper-coller", puis il présente aux participants les deux volets de l'activité. Deux textes sont déjà en mémoire (voir l'annexe F). Dans le premier, huit phrases sont présentées en désordre. La tâche consiste à les remettre en ordre en suivant l'ordre logique des événements. Le caractère employé est intentionnellement gros de manière à ce qu'ils ne puissent pas visualiser l'ensemble des phrases en un seul bloc. Le second texte comporte trois paragraphes, des mots y sont volontairement permutés. La tâche est cette fois de les replacer à l'endroit approprié, toujours au moyen du "couper-coller".

Les deux volets de l'exercice se révèlent ardus. Seuls ceux qui ont une bonne expérience d'utilisation du traitement de texte réussissent à s'en sortir. Dans la première partie, l'ordre des phrases à réaliser est fort bien compris de tous. La difficulté survient lors de la manipulation des phrases. Comme nous l'avions fait remarquer lors de la première observation, il faut délimiter avec exactitude la portion de texte à déplacer. Pour limiter les risques d'erreurs, il faut dans le présent exercice déplacer les phrases sans les scinder. La très grande majorité n'évitent malheureusement pas le piège. Ils perdent dans la manoeuvre des groupes de mots, voire même des phrases entières. Par contre, un participant fait preuve d'astuce: il réduit la taille des caractères. Visualisant d'un bloc les huit phrases, il peut les déplacer plus aisément. Il réussit l'exercice sans encombre.

La deuxième partie s'avère plus complexe que la première. D'abord, les corrections à faire sont moins évidentes, les non-sens ne sont pas faciles à repérer. Ensuite, même si la manoeuvre de "couper-coller" ne porte que sur un à trois mots à la fois, le jeu de substitution à accomplir comporte une difficulté que nous n'avions pas prévue. Par exemple, dans "il en profite pour manger une cigarette et fumer un gâteau", la permutation se fait en deux temps. On peut procéder en coupant "fumer" et le collant à côté de "manger" pour ensuite couper "manger" et le coller à la place de "fumer". Au milieu de l'opération, les deux verbes se retrouvent côte à côte: "il en profite pour fumer manger une cigarette et un gâteau". Cette étape transitoire les déroute, la phrase leur apparaît trop désordonnée. Certains se croient obligés de "faire de la place" avant de procéder au collage. Ainsi, ils effacent "manger" avant de coller "fumer" et le retapent ensuite à l'endroit approprié.

SESSION 8

Le traitement de texte modifie certaines habitudes d'écriture. Une façon économique de travailler avec le traitement de texte est de faire apparaître à l'écran un document déjà en mémoire, similaire à celui que l'on veut produire, pour y substituer les informations que l'on désire. Par exemple, si on prépare une lettre d'introduction pour une demande d'emploi, plutôt que de taper une nouvelle lettre, on affiche à l'écran la dernière lettre envoyée et on y change le nom de l'employeur, l'adresse, la date, etc. Le présent atelier poursuit deux objectifs: permettre aux participants de se familiariser avec la technique de substitution dans l'écriture d'un texte et favoriser le réinvestissement des opérations de traitement de texte apprises au cours des derniers ateliers.

Le formateur leur présente à l'écran un curriculum vitae qui correspond grosso modo à leur propre situation. Il leur explique qu'il s'agit d'un modèle des informations à inclure dans un tel document. Il leur demande d'y substituer les informations pertinentes qui les concernent. Il attire leur attention sur la mise en page du modèle qui laisse délibérément à désirer et les invite à l'améliorer. Il insiste sur l'importance d'une présentation impeccable qui influence positivement l'employeur dans son choix du candidat.

Deux participants refusent d'écrire des informations personnelles sur l'ordinateur parce qu'ils craignent qu'elles tombent en d'autres mains. Même si le formateur leur explique qu'il est possible d'effacer les données à la fin de l'atelier, ils persistent dans leur refus. Le formateur leur propose de travailler à la mise en page du modèle. L'activité perd de son impact: le volet substitution disparaît et ces participants se sentent moins concernés par un modèle que par leur propre curriculum.

Les participants effectuent les substitutions sans trop de difficultés. La seule embûche: le modèle ne correspond pas toujours exactement à leur situation de sorte qu'à certains endroits, ils n'ont aucune information à substituer au modèle. Par exemple, ceux qui n'ont jamais travaillé n'ont rien à inscrire à la rubrique "expérience de travail". Ils ont alors tendance à laisser les informations du modèle. Même si on attire leur attention sur le fait que ces informations ne sont pas les leurs, ils ne se résignent pas à les effacer.

Un participant fait preuve de beaucoup de recherche dans la mise en page. Il utilise toutes les ressources acquises au cours des derniers ateliers: règle, couper-coller, changement de caractère, etc. Sauf pour la règle qu'il ne manipule pas encore avec aisance, toutes les autres opérations sont effectuées avec efficacité. Le résultat est un curriculum vitae fort soigné. Il faut toutefois préciser que ce participant, dans le cadre d'un autre cours, travaillait déjà à s'en bâtir un.

Deux autres participants mettent beaucoup d'énergie à travailler la présentation. Ils ignorent toutefois la règle qui a été vue la semaine précédente et reviennent à leur habitude de positionner les parties du texte à l'aide de la barre d'espacement et de la touche de retour à la ligne. C'est dans l'emploi d'une variété de caractères et de procédés de mise en évidence (caractères gras, souligné) qu'ils se montrent efficaces. Les quatre autres participants se contentent de remplacer les informations en ne modifiant que les espacements. Une de ces participantes, assidue à l'atelier, fait remarquer que le caractère du modèle est très petit sans pour autant essayer de le modifier.

En somme, malgré les efforts déployés par le formateur, les participants ont un recours limité aux procédés de mise en page. Il y a certes des progrès par rapport aux premiers ateliers mais beaucoup de travail reste à faire. Le recours spontané aux différentes opérations, même les plus simples, demeure le fait d'une minorité.

SESSION 9

Un seul atelier jusqu'à présent a donné lieu à une production de leur cru, celui portant sur la carte de visite. L'atelier précédent leur laissait l'opportunité d'utiliser le maximum de leur compétence en traitement de texte mais dans un cadre très défini. Le but du présent atelier est de leur permettre d'utiliser toutes leurs possibilités dans un écrit dont les règles ne sont pas aussi rigides.

La visite d'un groupe d'apprenants français sert de point de départ à l'activité. Le formateur présente aux participants la mise en situation suivante: s'ils étaient responsables de planifier une journée d'activités touristiques pour les visiteurs, qu'organiseraient-ils? Dans une première étape, le formateur anime un remue-méninges sur ce qu'il y a à voir et à faire pour un touriste à Montréal. Il leur distribue ensuite une brochure du ministère du Tourisme qui élargit l'éventail des activités possibles. Dans la seconde étape, il leur demande de bâtir sous forme de circuit un ensemble d'activités réalisables dans une journée. Aucune consigne précise n'est donnée quant à la forme que doit prendre le texte. Évidemment, comme dans les autres ateliers, l'insistance est mise sur la qualité de la présentation.

Le style et la forme des textes sont des plus variés, allant de la nomenclature sèche de choses à voir au circuit détaillé incluant le transport. Comme la consigne est volontairement peu précise, trois participants en font une interprétation assez large: deux écrivent pourquoi elles aiment Montréal, dans un texte suivi. Un autre construit un enchaînement de slogans publicitaires ou touristiques. Deux participants habiles à l'ordinateur élaborent un circuit bien structuré. Plus que les habiletés au traitement de texte, ce sont les compétences en français qui déterminent la qualité de la production. Préoccupés par le contenu des textes, la plupart n'accordent que peu d'importance à la présentation, ne faisant pas appel aux ressouces qu'ils connaissent. Les deux meilleures présentations sont le fait de participants qui travaillent rapidement. Une fois le corps du texte complété, ils prennent le temps de fignoler la mise en page, essayant différentes possibilités jusqu'à ce qu'ils soient satisfaits du résultat.

SESSION 10

Cette dernière session d'observation a pour but de travailler la forme des paragraphes et, comme c'est aussi pour les participants un des derniers ateliers de l'année, de faire une évaluation écrite des activités auxquelles ils ont participé. Précisons que cette évaluation ne porte pas seulement sur les ateliers où il y a eu observation, mais sur toute l'année académique.

Avant de les laisser écrire, le formateur fait un rappel des éléments les plus simples de la règle: l'interligne et la justification. Il explique aussi comment créer un alinéa. Cette démonstration est faite à l'écran. Il illustre toutes les possibilités et fait valoir la facilité de la manoeuvre. Puis, il leur demande de répondre à deux questions: donner leurs impressions sur les ateliers d'informatique ("ce que j'ai aimé", "ce que je n'ai pas aimé") et faire des suggestions sur le genre d'ateliers qu'ils apprécieraient.

Au plan de la présentation, comme l'accent est mis sur l'alinéa, tous font des paragraphes avec alinéa. Personne toutefois ne modifie l'interlignage, ni la justification, et les titres ne sont pas centrés. Deux participants ont recours au souligné comme procédé de mise en évidence.

À la question de savoir ce qu'ils ont aimé dans l'atelier d'informatique, la réponse est unanime, c'est... l'ordinateur! Quatre sur six mentionnent qu'ils aiment écrire avec l'ordinateur. Un participant précise qu'il a aimé apprendre les fonctions du traitement de texte. Notons aussi l'intérêt pour les programmes qui permettent de dessiner. Quant à ce qu'ils n'ont pas aimé, quatre d'entre eux répondent à la question et mentionnent des activités précises telles que faire leur curriculum vitae. La limite de temps est aussi soulignée. Enfin, ce qu'ils souhaitent pour l'année prochaine: en savoir plus! Deux font le souhait de connaître de nouveaux programmes.

Suite aux observations, nous avons tenté de dégager des étapes dans l'acquisition du traitement de texte. Le modèle proposé est une hypothèse de travail qu'il conviendra de vérifier. Le tableau qui suit s'adresse particulièrement aux formateurs qui utilisent le MacWrite et vise à leur fournir des pistes de travail.

## PORTRAITS DE PARTICIPANTS

De par sa formule, l'atelier du lundi ne se prête pas, comme celui du jeudi, à une analyse, session par session. Les participants viennent y réaliser des projets personnels qu'ils poursuivent durant plusieurs ateliers. Le formateur intervient individuellement, transmettant au besoin de nouvelles connaissances sur les opérations de traitement de texte. C'est donc sous forme de portraits que nous présentons le fruit de nos observations. En cours de rédaction, il nous a paru pertinent d'ajouter à la galerie de portraits ceux de quelques participants de l'atelier du jeudi.

Avant de faire le tour de la galerie, un bref commentaire sur la valeur des deux approches quant à l'apprentissage du traitement de texte. Il est clair que la formule du lundi développe l'autonomie chez les participants. Toutefois, il nous a semblé que le fait de focaliser à chaque semaine sur une opération, dans l'atelier du jeudi, permet, particulièrement à ceux qui ont une solide base, de progresser plus rapidement dans la maîtrise des différentes opérations du traitement de texte. L'éventail des moyens à la disposition des participants s'accroît plus vite. Quant aux débutants, il est difficile de se prononcer puisque d'une façon ou d'une autre, ce dont ils ont besoin ce sont de longues heures de pratique.

## ÉTAPES D'APPRENTISSAGE DES FONCTIONS DU TRAITEMENT DE TEXTE

| **étape** | **clavier** | **souris** |
|---|---|---|
| I | - repérer et taper les 26 lettres et les 10 chiffres<br>- effacer avec la touche "retour"<br>- utiliser la touche "retour à la ligne"<br>- faire les accents et la ponctuation<br>- faire les lettres majuscules | - cliquer<br>- faire le double-clic<br>- comprendre la correspondance entre le mouvement de la souris et du curseur<br>- positionner le point d'insertion à l'endroit choisi |
| II | - faire les signes moins courants ($, %, +, etc.) | - noircir une partie de texte<br>- accéder aux menus<br>- enregistrer les données<br>- annuler la dernière action<br>- faire défiler le texte<br>- changer de caractère<br>- utiliser des procédés de mise en évidence<br>- varier interligne, justification et alinéa<br>- ouvrir et fermer le programme<br>- imprimer |
| III | - utiliser la touche "tabulateur"<br>- utiliser la touche "option"<br>- utiliser la touche "commande" | - utiliser le "couper-coller"<br>- insérer un "saut de page"<br>- insérer une règle<br>- insérer des tabulateurs<br>- intégrer un dessin au texte<br>- déterminer le format d'impression |
| IV | | - rechercher un mot<br>- remplacer automatiquement<br>- insérer un "en-tête" et un "pied de page"<br>- paginer |

Nycole est la participante la plus assidue de l'atelier du lundi. Au fil des ateliers, elle réalise des projets précis, à l'aide du MacWrite et du Print Shop: article pour le journal, cartes de félicitations, bannières, etc. Ses nombreuses heures de présence à l'atelier donnent à prime abord une impression d'aisance dans l'utilisation du traitement de texte. Elle possède la base nécessaire pour produire et corriger des textes dont la structure de présentation est simple. Elle fait même des insertions de texte, ce qui est assez rare dans les ateliers. Elle dépanne volontiers les nouveaux venus qui n'arrivent pas à écrire un accent ou une virgule. Malgré tout, elle prend elle-même peu de risques dans les opérations qu'elle effectue et il lui arrive de faire des manoeuvres parfaitement inutiles mais qui semblent la sécuriser. Ainsi, si elle détache son attention quelques secondes de l'écran pour aider un voisin ou poser une question, elle fera ensuite la manoeuvre de positionnement du curseur alors qu'il est déjà au bon endroit. Elle explore peu de nouvelles opérations et quand elle le fait, c'est avec beaucoup de prudence. En cas de doute, elle demande immédiatement de l'aide. Cette attitude ne favorise pas l'acquisition et surtout le réinvestissement de nouvelles notions. Au cours de deux ateliers consécutifs, le recours à la tabulation se révèle utile dans la mise en page. À chaque fois, le formateur explique en détail la manoeuvre. Au troisième atelier, elle se donne pour tâche de reproduire un tableau pour le cours de français. Le recours à la tabulation est alors essentiel: elle ne s'y aventure pas. Dans ce contexte, ses progrès sont lents et le niveau d'habileté atteint jusqu'à présent est à porter au compte de la persévérance. Il ne faut pas négliger non plus l'importance de projets qui sont ici clairement motivés.

Alain peut être qualifié de technicien du groupe. Attiré par l'ordinateur, il n'a toutefois pas de véritable projet à réaliser. Il participe aux ateliers depuis un an et demi. Il se propose de faire la première page du journal étudiant. Pour ce faire, il utilise le logiciel de dessin MacPaint. Il intègre immédiatement à son travail les opérations pertinentes qui lui sont enseignées. Il lui est même arrivé d'être confronté aux limites du programme. À chaque présence, il efface le travail de l'atelier précédent pour en produire une version légèrement améliorée. En une seule occasion, il déroge à cette activité pour fabriquer une carte saluant la naissance d'un neveu. L'élaboration du court texte d'une seule phrase s'avère alors laborieuse. Il aide les néophytes à démarrer l'ordinateur; ceux qui désirent changer de programme en cours d'atelier peuvent compter sur lui. À un atelier, il nettoie les souris des six ordinateurs. Il est clair que son objectif premier est de manipuler l'outil. Il aime "jouer" avec l'ordinateur, dessiner, faire le technicien mais pour ce qui est de produire ou de travailler un texte, c'est une autre histoire. Ce vif intérêt pour l'ordinateur devrait pouvoir être canalisé par une approche appropriée vers le développement d'habiletés en écriture.

Carmen est arrivée à l'atelier d'ordinateur avec un objectif précis: taper les paroles des chansons qui sont chantées dans un club d'amitié et de rencontres dont elle fait partie. À son arrivée, elle ne connaît rien de l'ordinateur et elle débute en français. Elle travaille méticuleusement, cherchant d'abord d'elle-même les accents et les signes de ponctuation, avant de demander de l'aide. Sa transcription est presque parfaite: les espaces, le retour à la ligne, tout est bien respecté, à peine une coquille ou deux par page. Une fois la transcription complétée, elle demande de l'aide pour grossir les caractères et centrer le titre. Elle tape habituellement deux chansons à chaque atelier. Même si elle ne fait que taper des textes, son travail se situe quand même dans une perspective de communication. Ces textes seront lus et de plus, elle connaît personnellement les lecteurs éventuels, d'où son souci d'utiliser les ressources de l'ordinateur pour écrire des textes sans erreurs et faciles à lire. Il est intéressant de constater qu'une situation de copie de texte qui en apparence n'a rien d'une situation de communication peut être riche et motivante pédagogiquement.

Nous regroupons ici trois participants dont le taux de présence durant les observations est inférieur à 50%. Ils s'affairent principalement à deux projets: fabriquer une table de conjugaison (fortement inspirée du Bescherelle) et faire un questionnaire d'appréciation sur la vie au centre. Deux participants travaillent à chacun des projets, le troisième aux deux. Le manque de motivation vis-à-vis des projets est proportionnel au peu d'ingéniosité dont ils font preuve dans l'utilisation des opérations de traitement de texte. Un exemple parmi d'autres: en écrivant leur questionnaire, ils oublient de prévoir l'espace pour les réponses. Leur attention attirée sur cet oubli, ils se contentent de le constater et de le déplorer. La solution la plus simple serait d'introduire un espace supplémentaire entre les questions. L'opération est à leur niveau et très facile. Ils ne cherchent pas à savoir comment remédier à la situation. Il a fallu leur souffler la réponse.

Un participant s'est présenté à trois reprises durant les observations. Toujours en retard, il semble à première vue plus ou moins motivé. À deux reprises, le même scénario se produit: il flâne, fait le tour du local, parle à ceux qu'il connaît puis s'assoit rapidement devant un ordinateur libre et installe le MacWrite, en habitué. Il se met à composer directement à l'écran une lettre... d'amour enflammée. Si romantiquement, l'ordinateur ne convient pas au genre épistolaire, pratiquement, la situation de communication est bien réelle. Fort en français, il fait aussi preuve de dextérité dans l'emploi de la souris et du clavier. Il se montre soucieux de la qualité du français. Il choisit avec soin un caractère en accord avec le message. L'exemple est singulier mais il illustre positivement, à l'inverse du précédent, l'importance de la motivation et l'utilisation tout à fait appropriée qu'elle entraîne de l'ordinateur.

Denis est le fort en thème du groupe du jeudi. Bon en français, il est aussi très habile à réinvestir les nouvelles opérations apprises dans l'atelier. Méticuleux de nature, il est toujours soucieux d'avoir une présentation très soignée. Il n'hésite pas à recommencer un texte dont il n'est pas satisfait. Cette minutie l'amène à explorer les différentes ressources du traitement de texte de manière à en tirer la meilleure performance. Ainsi, pour la mise en page, il fait généralement de nombreux essais jusqu'à ce qu'il obtienne une présentation qui lui convient. Certaines de ses questions montrent qu'il saisit bien les avantages du traitement de texte et qu'il en perçoit aussi, à l'occasion, les limites. Malgré le fait qu'il soit le plus habile du groupe, il refuse de travailler sur un autre ordinateur que "le sien", prétextant ne pas connaître "les autres machines".

Jerry a beaucoup de difficultés en français; inversement, il est très habile dans l'utilisation de l'ordinateur. Son intérêt est certain. Il aide volontiers ceux qui sont en panne, leur offrant spontanément ses services et tentant patiemment de résoudre leurs problèmes relatifs au traitement de texte. Les questions qu'il pose montrent qu'il comprend les principes de fonctionnement de la plupart des opérations. À trois reprises, il a même suggéré des opérations non disponibles sur le MacWrite et qui seraient, dans au moins deux cas, fort pertinentes pour des apprenants. Comme dans le cas d'Alain, il serait intéressant d'orienter davantage cette motivation vers l'apprentissage du français.

Pierre semble en apparence très à l'aise à l'ordinateur. Il manipule avec dextérité le clavier et la souris. Toutefois, en l'observant de plus près, on se rend compte que malgré son apparente aisance, il a peu recours aux fonctions disponibles. Soulignons qu'il est très avancé en français. Les seules fonctions qu'il utilise sont le changement de caractère et le procédé de mise en évidence. Toutefois, il ne se contente pas de les utiliser, il les surexploite. En plusieurs occasions, ses choix sont inappropriés, voire excessifs si l'on tient compte du type d'écrit.

### Attitudes des participants

L'observation nous a permis d'observer différentes attitudes dans l'utilisation du traitement de texte. Grosso modo, nous pouvons dégager deux types de comportement que nous qualifierons d'explorateur et de timoré. Précisons tout de suite que ces attitudes ne correspondent pas au degré de maîtrise du français des utilisateurs, les deux profils se retouvant tant chez les forts que chez les faibles.

En entrant dans la salle, les **explorateurs** prennent littéralement possession de "leur" ordinateur: ils placent leur chaise vis-à-vis de l'écran, enserrent le clavier à deux mains, l'installent dans une position confortable pour taper et rapprochent la souris du clavier. Ils explorent les possibilités de l'ordinateur et des programmes qu'ils utilisent. Ils procèdent par tâtonnements en essayant des opérations et en les corrigeant au besoin. À l'occasion, ces manipulations leur font même perdre leur texte. Chez les débutants, cette approche les place souvent en situation difficile, les fausses manoeuvres étant très fréquentes, ce qui oblige le formateur à faire preuve d'astuce pour les dépanner. Toutefois, les nombreuses erreurs ne les découragent guère. Ils aiment manipuler l'ordinateur et surmontent rapidement les difficultés qu'ils rencontrent. Ils apprennent rapidement les manoeuvres que le formateur fait devant leurs yeux. Lorsqu'ils ont acquis un minimum d'habileté, ils se mettent alors à progresser rapidement vers la maîtrise du traitement de texte.

Les **timorés** sont aussi attirés par l'ordinateur, sinon ils ne se présenteraient pas à des ateliers libres. Cependant, leur approche est beaucoup moins volontaire vis-à-vis de l'appareil. Ils s'assoient devant l'ordinateur et posent leurs mains sur leurs cuisses plutôt que sur le clavier. Ils n'essaient de nouvelles opérations que lorsqu'on les y invite explicitement. Lorsqu'ils veulent faire une opération qu'ils ne maîtrisent pas, ils vont demander l'aide du formateur plutôt que d'essayer spontanément. Chez les débutants, cette attitude a l'avantage de permettre aux formateurs de faire faire un apprentissage progressif des éléments de base du traitement de texte. Par contre, à un niveau plus avancé, les progrès sont beaucoup moins significatifs. Ils doivent s'exercer longuement avant de se servir adéquatement d'une fonction. Aussi se découragent-ils plus facilement que les explorateurs. Citons ce cas extrême d'une participante qui, au milieu de son deuxième atelier, quitta pour ne plus revenir. La peur de faire une fausse manoeuvre créait chez elle un stress insupportable.

Le comportement d'explorateur peut constituer une piste de travail intéressante lorsqu'il se manifeste chez les débutants en français. Ils acquièrent rapidement une technologie très valorisée dans notre société. Ce succès devrait pouvoir être exploité pour l'apprentissage du français. Il serait intéressant de former un groupe homogène de participants faibles en français mais habiles au traitement de texte et de voir dans quelle mesure l'ordinateur peut s'avérer un outil de déblocage en français.

## CONCLUSION

Les deux opérations les plus populaires auprès des apprenants sont de loin le changement de caractère et les procédés de mise en évidence. Ces opérations qui ne sont pas à la portée des débutants, sont rapidement employées dès qu'elles sont acquises. Il ne faut pas s'étonner de cette popularité, les jeux de caractères disponibles sur le traitement de texte et leurs styles en sont un des aspects les plus fascinants. Les manoeuvres se font avec une relative précision bien qu'à l'occasion, le choix du caractère ou du procédé de mise en évidence ne soit pas toujours approprié au type d'écrit.

Les autres fonctions qui concernent la mise en page ont beaucoup moins de succès. Ce n'est pas la complexité des opérations qui est en cause ici. La plupart d'entre elles sont plus simples que le changement de caractère. Il faut plutôt regarder du côté des exigences des participants quant à la mise en page. Déjà pour eux, le fait d'avoir un texte en caractères imprimés et sans ratures est un progrès notable par rapport au manuscrit qu'ils ont l'habitude de produire. Les modifications subséquentes qu'entraîne le recours aux procédés de mise en page ne bonifient pas dans leur esprit, de façon substantielle, un texte qui les impressionne déjà par sa présentation.

Le "couper-coller" est une fonction distinctive du traitement de texte, abondamment employée par les scripteurs compétents. La mécanique de l'opération est très proche de celle du changement de caractère. Elle est donc, les ateliers l'ont montré, techniquement à la portée des apprenants. Cependant, cet outil potentiellement intéressant est trop puissant pour leurs besoins. De fait, ils apportent rarement des corrections à leurs textes où le recours au "couper-coller" irait de soi. Il est plutôt exceptionnel de les voir déplacer une phrase ou une portion de phrase et lorsque par hasard, la situation se présente, ils retapent le texte. Les corrections apportées touchent surtout l'orthographe, très peu la structure du texte.

Compte tenu du peu de succès du "couper-coller" et du temps à notre disposition, nous n'avons pas abordé ces autres fonctions distinctives du traitement de texte que sont la recherche et le changement automatique. La première permet de repérer facilement un mot dans un texte et la seconde de remplacer partout dans le texte, en une seule manoeuvre, un mot ou une expression. Ces fonctions prennent toute leur valeur dans des documents plus longs que ceux produits dans les ateliers.

Il existe une fonction absente du MacWrite mais disponible sur d'autres traitements de texte Macintosh à laquelle nous aurions souhaité avoir accès. Il s'agit d'une opération qui permet de transformer ce qui est écrit en minuscules en majuscules, ou vice versa. Il est fréquent de voir les débutants appuyer par mégarde sur la touche "verrouillage-majuscule" et taper ainsi une partie du texte en majuscules. Lorsqu'ils s'en aperçoivent, ils n'ont d'autre solution que de retaper cette partie de texte. Il arrive aussi aux plus habiles de vouloir transformer un titre ou un nom sans avoir à le retaper. Deux d'entre eux se sont même déjà enquis de la possibilité de le faire automatiquement.

L'impression des textes à la fin d'une séance est un stimulant appréciable. Bien que nous n'ayons jamais fait mention de la phase d'impression dans la description des ateliers, il nous apparaît pertinent de souligner ici à quel point cette étape est un moment attendu des participants. Chacun a hâte de voir sur papier le résultat de son patient labeur. Il n'est pas rare de voir un apprenant, manteau sur le dos, serviette à la main, attendre la fin de l'impression. Le texte imprimé est une preuve de son savoir-faire qu'il pourra exhiber à l'extérieur de l'atelier. Même si l'ordinateur permet de garder en mémoire le travail effectué, le fait de ne pouvoir l'imprimer entraîne une déception visible. C'est comme si on n'avait pas bien travaillé.

La courte durée de l'expérimentation, l'hétérogénéité des groupes observés ainsi que la diversité des activités réalisées en atelier ne nous ont pas permis de mesurer l'impact du traitement de texte sur les progrès en français. Il est clair que pour les apprenants au profil "explorateur", l'ordinateur et le traitement de texte constituent un puissant stimulant qui pourrait être avantageusement mis au service de l'apprentissage du français.

De façon générale, nous croyons que les techniques propres au traitement de texte peuvent être acquises assez facilement par l'ensemble des apprenants. C'est leur utilisation dans le cadre d'activités en français qui doit être encouragée. Le traitement de texte ne modifie pas, par son seul apprentissage, les pratiques d'auto-correction. C'est le cadre d'application et plus précisément le rôle du formateur que d'amener les apprenants à développer ces pratiques.

# Annexe A

## Exercice "couper-coller"

Des papillons jaunes volent, au-dessus des jonquilles.

Près de ce bateau, on trouve des coquillages.

Avant de voir le danger, il vaut mieux prévenir.

Loin des yeux, près du coeur.

Si tu veux la paix, prépare la guerre.

Tu cuisines un repas, pour couper ta faim.

Mes mitaines sont toujours chaudes, même en hiver.

Pour la première fois, on fait le ménage dans le sous-sol.

J'ai choisi une garniture aux pommes, pour faire cette tarte.

Ce navire plonge dans une glissade, pour son dernier lancement.

Un vieux canon aide les soldats, pour gagner cette bataille.

## Annexe B

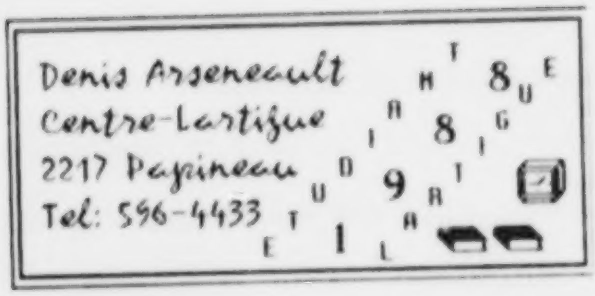
### ORIGINE DU NOM DES JOURS ET DES MOIS

lundi: c'est le jour de la lune.
mardi: c'est le jour de mars.
mercredi: c'est le jour de mercure.
jeudi: c'est le jour de jupiter.
vendredi: c'est le jour de vénus.
samedi: c'est le jour du Sabbat.
dimanche: c'est le jour du Seigneur.

janvier: ce mot provient de janus, le dieu romain des portes.
février: ce mot provient de februs, c'est la période de purification à Rome.
mars: c'est le mois dédié à mars, le dieu de la guerre.
avril: du latin aprilis, ce qui signifie ouvrir, autrefois l'année débutait avec ce mois.
mai: c'est le mois de maia, la déesse romaine du printemps. aussi on dit que le mois de mai vient du mot majores, ce qui veut dire que le mois était consacré aux vieillards.
juin: c'est le mois de junon, la déesse romaine du mariage. Pour juin on dit également que ce mois était consacré aux jeunes hommes (juniores: le dieu de la jeunesse)
juillet: c'est le mois dédié à Jules César (Julius Caesar).

août: c'est le mois consacré à Augustus, le premier empereur de Rome.
septembre: du mot latin septem, (sept); ce qui représentait le septième mois de l'année quand elle commençait en mars
octobre: du mot latin octo, (huit); ce qui était le huitième mois de l'année quand elle commençais en mars.
novembre: du mot latin novem, (neuf); c'était le neuvième mois de l'année quand elle débutait en mars.
décembre: du mot latin decem, (dix); donc le dixième mois de l'année lorsqu'elle s'amorçait en mars.

# Annexe C



Denis Arseneault
Centre-Lartigue
2217 Papineau
Tel: 596-4433

T
H 8 U E
A
I 8 I G
D
U 9 A T
T
A
E 1 L

## Annexe B

**Séparez les mots pour toutes les phrases**

1. Lepropriétaireconfirmequilviendraréparerlelavabodèscettesemaine.

2. Seloncesondagelamajoritédeshommesparticipentauxtravauxménagers.

3. Estcequeledirecteurdelusineprendradesvacancescetété?

4. MafemmeestalléedemanderaumairedeLavalsilprévoituneaugmentationdu comptedetaxes.

5. Vousdonnerezunpourboireaulivreurdecerestaurant.

6. Cevoyageurdemandeunrenseignementaucomptoirdelaéroport.

7. Jemefâchaischaquefoisquetumedisaiscela.

8. Vousavezeudelachancedenepasêtreblessé.

9. Tuasétéimprudentdeconduiredanscettetempête.

10. Toutesmesaffairesétaientdanscettevalisedecuir.

EugèneRenéPoubellepréfetdelaSeinede1883à1896alittéralementchangéla
facedumondeen1884.Ilaimposéauxpropriétairesparisienslobligationdedépos
erlesodruresdansdesbiotesspécailleslesquellesontprislenomdepoubelleAujo
urdhuisurlestrottoirsaucoindesruesauxarrêtsdautobusdanslesparcsetmê
medanslemétrodeMontréalonretrouvedecesétrangesinventionsOnencompter
aitmêmeplusde800018000poubellesEtpendantquellesécopenttoutestpluspro
preetplusagréablepourtoutlemondeAvezvousutilisélinventiondeMonsieurPou
belleaujourdhuiSortezvoustoujoursvotrepoubelleouvotresacàorduresàlabon
neplaceetàlabonneheurepourgardervotreqaurtierplusbeauetpluspropreMoije
mbellispartout

# Annexe E

| | ARBRES: | VILLES: | PAYS: |
|---|---|---|---|
| P | | | |
| L | | | |
| A | | | |
| N | | | |
| T | | | |
| E | | | |
| S | | | |

## Annexe F

**Consigne: les phrases qui suivent sont en désordre. Peux-tu les replacer en ordre?**

- Elle prend le métro à la station Place Saint-Henri.
- Elle arrive au travail vers sept heures et demie.
- Il est six heures et quart, le réveille-matin sonne.
- Elle prend sa douche, se maquille et s'habille en vitesse.
- Elle descend à la station de métro Honoré-Beaugrand.
- Elle commence à travailler à sept heures quarante-cinq.
- Lucie ferme le réveille-matin, s'étire et se lève en bâillant.
- Elle va déjeuner au restaurant qui est au coin de chez elle.

**CONSIGNE: Quelques mots du texte qui suit ont été déplacés. Peux-tu les remettre à leur place en utilisant le COUPER/COLLER?**

Depuis septembre dernier, François est étudiant au Centre Papineau. Il suit des autobus tous les matins du lundi au vendredi. Il attend son cours au coin de Saint-Laurent et Sherbrooke et il descend au coin de la rue Lartigue.

Son cours qui commence à huit heures et demie se donne à la cafétéria. Vers dix heures, c'est la pause. Il descend au troisième étage. Pendant cette pause, il en profite pour manger une cigarette et fumer un gâteau.

Le midi, François mange au Centre. Il apporte un sandwich au ping-pong et il achète un jus dans un ordinateur. Après son dîner, il joue au poulet avec des copains. Le jeudi après-midi, il apprend à se servir d'une machine distributrice.

# LA BOÎTE À TRUCS

Lise Babin
Marie Landry
Anne Savard
Commission scolaire de Manicouagan

## INTRODUCTION

À la suite d'une première expérimentation réalisée l'an dernier en informatique dans le domaine de l'alphabétisation, nous avons remarqué une certaine lassitude chez les apprenants devant une utilisation limitée des possibilités de l'ordinateur. Cette expérience se résumait à un travail avec des didacticiels exerciseurs.

La nouvelle expérimentation vient compléter le travail amorcé précédemment. Nous avons suivi une démarche graduée pour amener les étudiants à l'utilisation du traitement de texte comme support pédagogique. De plus, nos interventions ont eu un lien direct avec la philosophie du nouveau Guide d'intervention sur mesure en formation de base. Ce projet est né sous l'appellation: la "Boîte à trucs".

Le projet a pris une orientation quelque peu différente de celle envisagée au départ. Les délais étant raccourcis, la Boîte à trucs n'a pu atteindre son but final, c'est-à-dire la construction d'une mini-grammaire faite par les étudiants et pour les étudiants. Les activités de familiarisation au traitement de texte ont occupé une place importante dans notre cheminement, ce qui a affecté directement la production de la Boîte à trucs.

## OBJECTIFS

L'objectif général est d'évaluer l'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité et la quantité de production écrite des apprenants.

Les objectifs secondaires sont les suivants:

- susciter le goût de l'écriture,

- expérimenter un logiciel de traitement de texte comme outil pédagogique au service de l'apprentissage,
- à l'aide du traitement de texte, écrire dans ses mots un code grammatical simplifié de ses propres apprentissages.

## CHEMINEMENT

Depuis deux ans, nous utilisons la micro-informatique comme support pédagogique. La première année, nous avons travaillé principalement avec des didacticiels fermés. Il fallait que les formatrices et les apprenants apprivoisent et démystifient cet appareil. Vers la fin de l'année, nous avons remarqué des signes de lassitude face à l'utilisation de ce type de logiciel. C'est ainsi que l'idée de ce projet, la Boîte à trucs, nous est venue.

Cette année, nous avons suivi une démarche plus structurée dans les applications pédagogiques de l'ordinateur. Face à une clientèle en changement, nous avons élaboré un cheminement progressif dans le but d'amener les étudiants à utiliser le traitement de texte.

La première étape consistait à utiliser différents didacticiels exerciseurs et le logiciel Print Master pour permettre aux étudiants de visualiser les différentes possibilités de la micro-informatique: réalisation d'un agenda personnel avec Print Master, exercices de français à l'aide de didacticiels.

Dans un deuxième temps, nous avons sensibilisé les étudiants au traitement de texte en leur proposant différentes activités comme des dictées de mots et de phrases, ou des copies parfaites. Elles avaient pour but de les familiariser au clavier et aux diverses fonctions du traitement de texte.

Dans un troisième temps, les étudiants devaient composer de courts textes: offres d'emploi, lettres, cartes de souhaits. Par la suite, nous arrivons au coeur même du projet, c'est-à-dire la Boîte à trucs. Les démarches pédagogiques seront décrites un peu plus loin.

## RESSOURCES HUMAINES ET TECHNIQUES

Cette expérience s'est déroulée auprès de trois groupes (31 étudiants) composés majoritairement de gens de moins de 30 ans ayant des difficultés scolaires différentes, de même que des motivations dissemblables étant donné le nombre d'heures de fréquentation et l'horaire jour/soir. Ces étudiants proviennent de divers milieux sociaux: bénéficiaires d'aide sociale, travailleurs, chômeurs...

Le projet a impliqué la participation de trois formatrices travaillant chacune 9 heures/semaine, soit 3 heures d'expérimentation en laboratoire et 6 heures d'observation, de planification et d'analyse. À quelques reprises, pour un meilleur fonctionnement, nous avons eu recours à la technique du "team teaching" en laboratoire.

Le Centre régional d'éducation des adultes a mis à notre disposition l'ensemble du matériel technique que voici:

- 7 micro-ordinateurs IBM PC
- 7 micro-ordinateurs TTX
- 7 micro-ordinateurs MAX COMTERM
- 3 imprimantes IBM PROPRINTER XL
- 1 imprimante EPSON FX 100

Le projet a été échelonné sur 4 mois, à raison d'une période de 3 heures/semaine par groupe.

## DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Des rencontres de planification hebdomadaires ont contribué au bon fonctionnement du projet. Elles ont consisté à élaborer des démarches pédagogiques en relation avec le projet et le nouveau Guide d'intervention sur mesure en formation de base. De plus, le partage de nos idées et l'échange des expériences vécues ont permis l'élaboration d'une banque d'activités. Au cours de ces entretiens, un moment était réservé pour l'analyse, le réajustement et la cueillette de nos observations.

La démarche pédagogique faisant partie intégrante de notre enseignement quotidien, il existait des liens continus entre les apprentissages en classe et en informatique. Nous avons procédé à une cueillette de données auprès de nos étudiants pour mieux orienter le choix des thèmes reliés aux différents domaines de vie traités dans le nouveau guide. Les activités ont été réalisées pour correspondre aux objectifs du domaine choisi.

L'élaboration des activités de familiarisation incluait une mise en situation qui se déroulait en classe, une brève description du déroulement en laboratoire et une énumération des objectifs poursuivis pour chaque activité.

Au début du projet, un cahier a été remis aux étudiants ainsi qu'une disquette fichier. Le cahier comprenant des renseignements techniques: la présentation du clavier, les procédures de mise en marche pour les logiciels, la description des touches de fonction du traitement de texte. Le cahier servait de support aux apprenants plus autonomes. Ces activités de familiarisation avaient pour but de préparer les étudiants à l'atteinte de l'objectif principal, la construction de la Boîte à trucs.

À partir du Cahier de l'adulte (compris dans le Guide d'intervention sur mesure) l'étudiant, avec l'aide de la formatrice, devait choisir des objectifs correspondant à sa formation. Par la suite, il devait composer des exercices afin de développer une compréhension de la règle de grammaire reliée aux objectifs. Après avoir verbalisé cette règle, il devait écrire son truc qui venait renforcer l'acquisition de la règle. En fait, l'étudiant écrivait sa démarche d'apprentissage, c'est-à-dire comment il en est arrivé à comprendre telle règle ou tel problème.

À la fin de ce cheminement, les étudiants échangeaient entre eux leurs exercices tout en s'entraidant au niveau de leurs apprentissages.

(Voir en annexe la banque des activités pédagogiques réalisées).

## OBSERVATIONS

Nous avons constaté les faits suivants que nous considérons importants.

Les étudiants ont acquis facilement la démarche pour mettre en fonction l'ordinateur.

Lorsqu'on distribue une démarche écrite plus complexe telle celle du Print Master, il faut au préalable avoir lu celle-ci avec les étudiants dans le local de cours. Le local d'informatique suscite plus facilement les distractions.

La composition sur micro-ordinateur nous est apparue plus spontanée et faite avec plus d'ardeur et de plaisir.

À l'occasion, nous avons utilisé le "team teaching". Cette stratégie s'est avérée facilitante autant pour les intervenants que pour les étudiants.

Le ratio 1/5 permet un meilleur suivi de l'étudiant, impliquant une progression plus rapide de celui-ci. De plus, il y a moins de perte de temps et beaucoup moins de stress pour les intervenantes.

L'intérêt des étudiants face au traitement de texte est soutenu, même si le travail se résume à l'écriture de mots. Ils ont l'impression de faire plus de français qu'avec des didacticiels.

L'utilisation du traitement de texte Mégatexte est adapté à notre type de clientèle.

Les fonctions de Mégatexte les plus utilisées, étant donné leur facilité d'emploi, sont: effacer un mot/une ligne, coloration des lettres, forme des lettres et interligne, impression, centrer/souligner/marger un texte, accès aux disquettes.

Expliquer les fonctions au fur et à mesure que le besoin se présentait s'est avéré fort concluant.

Au début, certains étudiants avaient tendance à composer sur papier avant d'écrire sur l'ordinateur. En insistant et en expliquant l'objectif visé, les étudiants ont composé directement sur micro-ordinateur.

Le changement dans l'échéancier a bousculé notre planification, ce qui a influencé l'adaptation au rythme de chacun.

Notre projet aurait pu être mieux adapté pour la base de données.

Tout au long du projet, l'intérêt des étudiants a été soutenu.

Le fonctionnement en laboratoire a développé l'entraide chez les étudiants; ce qui ressemblait un peu à un style de tutorat.

L'échange de la Boîte à trucs entre les étudiants est considéré comme une étape de valorisation de leur travail.

Une formation plus adéquate des intervenantes en APO aurait été souhaitable pour faciliter la démarche.

Après l'expérimentation de la composition sur l'ordinateur, nous avons constaté une amélioration de la même activité en classe.

Les gens du milieu ne sont pas convaincus de l'utilisation de la micro-informatique en alphabétisation.

## COMMENTAIRES DES ÉTUDIANTS

C'est une façon agréable et nouvelle d'apprendre le français.

Le travail réalisé à l'aide du traitement de texte rend la correction plus facile et permet une meilleure qualité de production.

Les craintes d'erreurs du début s'estompent avec la familiarisation à cette technique de travail.

Pour certains, la démarche fut trop rapide étant donné les manipulations complexes et la peur de se tromper.

Certains ont manifesté le désir d'augmenter les heures de fréquentation en laboratoire réparties sur toute la période scolaire (septembre à mai).

L'écran occasionne parfois une certaine fatigue oculaire.

L'utilisation du logiciel Print Master est plus difficile, étant donné la démarche complexe et la langue employée (anglais).

Les cartons affichés dans le laboratoire se sont avérés de bons supports.

L'utilisation de l'imprimante est appréciée par les étudiants.

La majorité des étudiants ont préféré travailler avec le Mégatexte plutôt qu'avec les autres logiciels.

La possibilité de jumeler l'usage de Print Master et du Mégatexte agrémente la présentation et favorise la créativité.

L'utilisation de la disquette fichier est un moyen pour eux de gagner du temps et de travailler plus longuement à la production d'un texte.

À l'étape de l'écriture du truc, les étudiants ont su verbaliser assez facilement tout en ayant des difficultés à le mettre sur papier.

## CONCLUSION

À la lumière des observations recueillies, il nous apparaît que l'utilisation du micro-ordinateur est favorable et s'infiltre bien dans une démarche pédagogique en alphabétisation. Nous avons la certitude que l'utilisation du traitement de texte permet l'acquisition d'apprentissages en français, puisque l'objectif général a été atteint. On se souvient qu'il s'agissait d'évaluer l'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité et la quantité de production écrite de l'apprenant.

De plus, nous avons remarqué que cette technologie éducative se révèle être un élément positif dans son utilisation. L'intérêt soutenu des étudiants et leurs progrès continus témoignent que cette démarche est concluante.

À la suite de cette expérimentation, nous exprimons la nécessité de mettre sur pied un programme de formation en APO pour les intervenantes en alphabétisation afin de promouvoir cette technologie.

Ces constatations nous amènent à poursuivre le travail amorcé. L'an prochain, nous envisageons la production d'un ensemble didactique d'intégration pédagogique de l'ordinateur à l'aide du traitement de texte et de la base de données.

# ANNEXE

## BANQUE D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

### 1re ACTIVITÉ: SENSIBILISATION À L'INFORMATIQUE

**Objectifs visés**(1):

o L'étudiant devra être capable de suivre seul les procédures pour la mise en marche de l'ordinateur.

o L'étudiant devra être capable de réaliser seul les exerciseurs.

* L'étudiant devra lire adéquatement les consignes présentées.

* Selon les difficultés de chaque étudiant, il exécutera des exercices à différents niveaux avec une réussite de 80%.

**Déroulement**:

Dans un premier temps, le projet est présenté aux étudiants. On donne les informations sur l'horaire de fréquentation en laboratoire, les consignes à respecter et le travail à réaliser. Celui-ci consistera à utiliser les exerciseurs selon un tableau dressé par les formatrices en tenant compte du niveau de difficultés de chacun.

Un cahier préparé spécialement pour l'informatique est distribué à chaque étudiant. À ce stade, on y trouve une présentation du clavier ainsi que des feuilles de [illegible]

Étant à [illegible] première présence en laboratoire, nous expliquons brièvement le fonctionnement de l'ordinateur ainsi que ses composantes. Nous soulignons la présence de cartons décrivant les procédures utilitaires pour le travail à l'ordinateur.

### 2e ACTIVITÉ: RÉALISATION D'UN AGENDA

**Objectifs visés:**

o L'étudiant devra présenter un calendrier agenda produit à partir de Print Master.

* Écrire correctement les mois de l'année.

---

o objectif en informatique
* objectif en français

- * Ordonner les mois de l'année.
- * L'étudiant sera sensibilise à l'utilisation d'un agenda.

**Déroulement:**

Cette activité a tout d'abord été présentée en classe. Un certain travail devait y être effectué:

- . écrire les mois de l'année
- . faire ressortir les événements pour chaque mois
- . noter les dates à retenir sur un papier
- . lecture de la procédure du Print Master et les explications s'y rapportant, familiarisation aux symboles employés, chaque petit carré représente une touche et chaque grand rectangle une page écran.

Lors de l'utilisation de Print Master en laboratoire, tout le groupe devait suivre la démarche proposée en même temps. Ceux qui manifestaient plus d'autonomie pouvaient poursuivre seuls.

### 3e ACTIVITÉ: DICTÉES ET COPIES PARFAITES

**Durée**: 2 présences en laboratoire.

**Objectifs visés:**

- o L'étudiant devra être capable de suivre les procédures pour la mise en marche du traitement de texte, Mégatexte.
- o Par des exercices d'écriture, l'étudiant se familiarisera avec les différentes touches du clavier.
- o* Par l'écriture de mots et de phrases, l'étudiant sera capable d'utiliser les touches adéquates afin de produire les différents accents, majuscules, barre d'espacement, les flèches directionnelles et les touches de correction.
- o À l'aide de la formatrice, l'étudiant sera capable d'utiliser quelques fonctions du Mégatexte $F_1$, $F_2$, $F_6$, $F_7$ et ce, lorsque le besoin se présentera.
- * L'étudiant devra être capable d'orthographier correctement des mots de vocabulaire et des phrases lors de dictées.
- * À l'aide du Mégatexte, l'étudiant devra être capable de reproduire un texte parfaitement.

**Déroulement:**

Les étudiants ont reçu leurs disquettes fichiers ainsi que les directives reliées au Mégatexte. Ce matériel est à insérer dans leur cahier personnel. Une première lecture est effectuée en classe.

Dans le laboratoire, une nouvelle affiche décrit les procédures complètes pour l'utilisation du Mégatexte et servira de support tout au long de l'année.

Les mots de la dictée ainsi que la copie parfaite sont directement reliés au thème abordé en classe.

## 4e ACTIVITÉ: LA FÊTE DE LA SAINT-VALENTIN

**Objectifs visés:**

o L'étudiant devra produire une en-tête de lettre à partir de Print Master et Mégatexte

o L'étudiant sera capable d'utiliser les fonctions du Mégatexte.

* Par la réalisation d'une lettre, l'étudiant devra être capable d'orthographier correctement le contenu du message à transmettre.

* L'étudiant devra suivre et lire les instructions présentées.

**Déroulement:**

À partir de la page d'agenda du mois de février, faire ressortir la fête de la Saint-Valentin comme étant un événement à souligner. Les étudiants s'expriment sur les moyens à prendre pour y arriver: lettre d'amitié ou d'amour, invitation à un souper, etc.

Une liste de vocabulaire est dressée au tableau afin de faciliter leur composition qui sera effectuée sur Mégatexte. Des éléments théoriques sur la disposition d'une lettre sont apportés.

## 5e ACTIVITÉ: OFFRES D'EMPLOI

**Durée:** 4 semaines.

**Objectifs visés:**

o L'étudiant devra être capable de suivre seul les procédures pour la mise en marche du traitement de texte.

o Par la composition, l'étudiant se familiarisera avec les différentes touches du clavier.

o L'étudiant sera capable d'utiliser les touches adéquates afin de produire les différents accents.

o À l'aide de la formatrice, l'étudiant sera capable d'utiliser quelques fonctions ($F_2$, $F_6$, $F_7$, $F_9$) et ce, lorsque le besoin se présentera.

o L'étudiant devra être capable d'utiliser le Print Master (en-tête).

* L'étudiant devra être capable de respecter la forme d'une offre d'emploi.

* L'étudiant devra être capable de donner les informations pertinentes à une offre d'emploi.

**Déroulement**

À partir des offres d'emploi observées dans les journaux locaux, faire ressortir les informations les plus importantes. On énumère les possibilités de carrière, le vocabulaire employé et on regarde les formes utilisées. Par la suite, une offre d'emploi est composée en groupe. Avant la présence en laboratoire, une lecture du déroulement de Print Master pour en-tête de lettre est faite en classe.

En laboratoire, on imprime, en premier, l'en-tête de lettre réalisée avec Print Master. Par la suite, la composition de l'offre d'emploi se fait sur Mégatexte et est imprimée pour fins de correction. Celle-ci est reportée à l'écran et on peut imprimer le texte sur l'en-tête de lettre qui a été conservée.

Variantes expérimentées:

. Nous sommes en voyage et un étudiant écrit une lettre à un ami.

. En enlevant l'utilisation du Print Master avec en-tête:
  - composer un texte sur le sujet de l'amour chez les jeunes
  - composer une brève description de l'emploi de tes rêves.

## 6e ACTIVITÉ: BOÎTE À TRUCS

**Durée:** 8 semaines.

**Objectifs visés:**

o À l'aide d'une grille d'évaluation, vérifier le degré d'acquisition de la mise en marche du traitement de texte, Mégatexte.

o Vérifier la fonction $F_7$

o Vérifier la fonction $F_8$

o Vérifier la fonction $F_9$

* L'étudiant composera des exercices selon l'objectif choisi (dans le Cahier de l'adulte)

* L'étudiant devra feuilleter quelques volumes pour l'aider dans le choix de ses exercices.

* L'étudiant verbalise son truc.

* L'étudiant écrit son truc sur Mégatexte.

* L'étudiant corrige ses exercices.

* L'étudiant échange ses exercices.

Les objectifs visés en informatique sont les mêmes que ceux décrits dans les activités précédentes. S'ajoute l'étape où nous vérifions au fur et à mesure le degré d'acquisition de certaines fonctions du Mégatexte.

DÉROULEMENT

La première étape en classe consiste en la présentation de la Boîte à trucs, une mini-grammaire réalisée par les étudiants et pour les étudiants. Selon les objectifs individuels choisis à l'aide de la formatrice, l'étudiant compose des exercices. Il doit ensuite écrire dans ses propres mots, le truc qu'il a développé pour réaliser ses exercices. Une fois la Boîte à trucs complétée, les étudiants échangent entre eux les exercices. Ils ont aussi la responsabilité de la correction des travaux.

Lors de cette première expérimentation, tous les étudiants travaillent sur le même sujet, mais à des niveaux de difficultés différents. Cette démarche vise à faciliter une meilleure compréhension du travail à réaliser. Par la suite, chacun travaillera en fonction de ses objectifs personnels.

## 7e ACTIVITÉ: CARTE DE SOUHAITS

**Objectifs visés:**

o L'étudiant devra utiliser le logiciel Print Master pour la réalisation d'une carte de souhaits.

* L'étudiant devra composer des souhaits dans le but de répondre à l'intention.

* L'étudiant devra corriger son texte directement à l'écran.

**Déroulement:**

Pour souligner la fête des mères et des pères, nous proposons aux étudiants de réaliser une carte de souhaits. Une première étape en classe consiste à faire ressortir le vocabulaire relié au thème choisi.

En laboratoire, les étudiants ont la possibilité de travailler en équipe de deux afin de réduire le degré de difficulté du travail demandé. Ceux qui maîtrisent plus facilement la démarche aideront les autres.

## 8e ACTIVITÉ: OBJECTIVATION

**Objectif visé:**

L'étudiant devra être capable d'émettre son opinion sur l'expérimentation en informatique.

**Déroulement:**

Un questionnaire a été distribué aux étudiants pour recueillir leurs commentaires. Ils lisent à voix haute les questions et nous apportons des précisions face aux termes employés. Des réponses individuelles sont demandées. Par la suite, nous notons les commentaires émis.

# Boite à trucs

**Nom.** ________________ **Prénom:** __________
**Date:** __________

1. **Sujet :** L'ordre alphabétique

2. **Truc :** Pour classer un mot en ordre, il faut suivre l'ordre des lettres que voici:
a-b-c-d-e-f-g-h-i-j-k-l-m-n-o-p-q-r-s-t-u -v-w-x-y-z
ex: ( bal- chapeau- dimanche )

## 3. Les exercices

Mettre les mots en ordres alphabetique

A) pantalon- manteau- chemise- soulier- bas
________________________________________

B) jouet- fourchette- tasse- nappe- lunette-
________________________ ________________

C) cheval- chat- souris- serpent- livre- lacet
________________________________________

D) pomme- panier- patate- horloge- collier- serviette-
________________________________________

E) porte- tapis - girafe- chien- clou - marteau- planche
________________________________________

Mettre la lettre qui vient avant et aprés

a) _____ e _____ b) _____ f _____
c) _____ g _____ d) _____ u _____
e) _____ v _____ f) _____ w _____

# Objectivation

## Première partie

1. Es-tu satisfait de l'horaire de fréquentation en laboratoire?
2. Aurais-tu aimé travailler en informatique plus qu'une fois par semaine?
3. La disposition du local était-elle satisfaisante?
4. Aimerais-tu travailler en informatique pendant toute l'année?
5. Est-ce que l'écran te pose des problèmes pour ta vision?
6. Es-tu familier aux touches du clavier?
7. As-tu de la difficulté à repérer les lettres?
8. Est-ce facile pour toi de reproduire les accents?
9. Es-tu familier aux flèches directionnelles et aux touches de fonction?
10. Es-tu capable de suivre seul les procédures de mise en marche de l'ordinateur?
11. Est-ce que les procédures étaient claires pour toi? (cartons et feuilles)
    a) Exerciseurs
    b) Print Master
    c) Mégatexte
12. Es-tu satisfait de la méthode de travail utilisée en laboratoire?
13. As-tu aimé utiliser l'imprimante?
14. As-tu développé des habiletés en travaillant avec l'ordinateur?
15. Aimes-tu travailler avec un ordinateur?
16. As-tu des remarques personnelles à formuler?

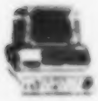
## Deuxième partie

1. Que préfères-tu par ordre d'importance?
    a) Les exerciseurs
    b) Print Master
    c) Mégatexte
2. a) L'introduction du Print Master pour agrémenter les textes réalisés sur Mégatexte était-elle appréciée?

    b) Trouvais-tu cela difficile d'utiliser les deux en même temps?
3. a) Est-ce que cela t'a servi d'avoir un cahier préparé spécialement pour l'informatique?

    b) Les informations présentées étaient-elles claires pour toi?
4. Te sens-tu à l'aise pour utiliser le Mégatexte?
5. Est-ce que le fait d'utiliser Mégatexte t'a donné la goût de de composer davantage?

# Objectivation



6. Est-ce que tu as eu l'impression de faire plus de français avec Régatexte qu'avec les exerciseurs?

7. Est-ce que tu penses avoir amélioré ton français?

8. Est-ce plus facile pour toi de composer?

9. Le fait de composer directement à l'écran te cause-t-il des problèmes?

10. Est-ce plus facile pour toi de corriger à l'écran que sur une feuille?

11. Est-ce que le support de la formatrice pour la correction était suffisant?

12. Que penses-tu de la qualité des textes réalisés?

13. As-tu aimé conserver tes textes sur disquette?

14. Es-tu satisfait de la démarche employée pour t'aider à utiliser Régatexte?

15. Es-tu habile avec les fonctions du Régatexte pour:
    a) F5: Coloration de l'écran
    b) F6: Choix d'une forme de lettres
    c) F7: Imprimer un texte
    d) F8: Centrer et souligner
    e) F9: Aller chercher un texte
    Sauvegarder un texte
    f) F10: Sortir de Régatexte

16. a) As-tu aimé composer des exercices pour insérer dans la boîte à trucs?

    b) As-tu trouvé cela difficile?

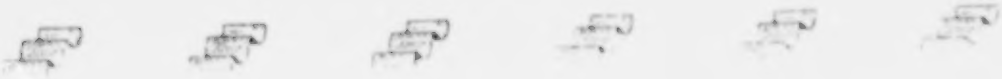
17. As-tu trouvé difficile de composer ton truc?

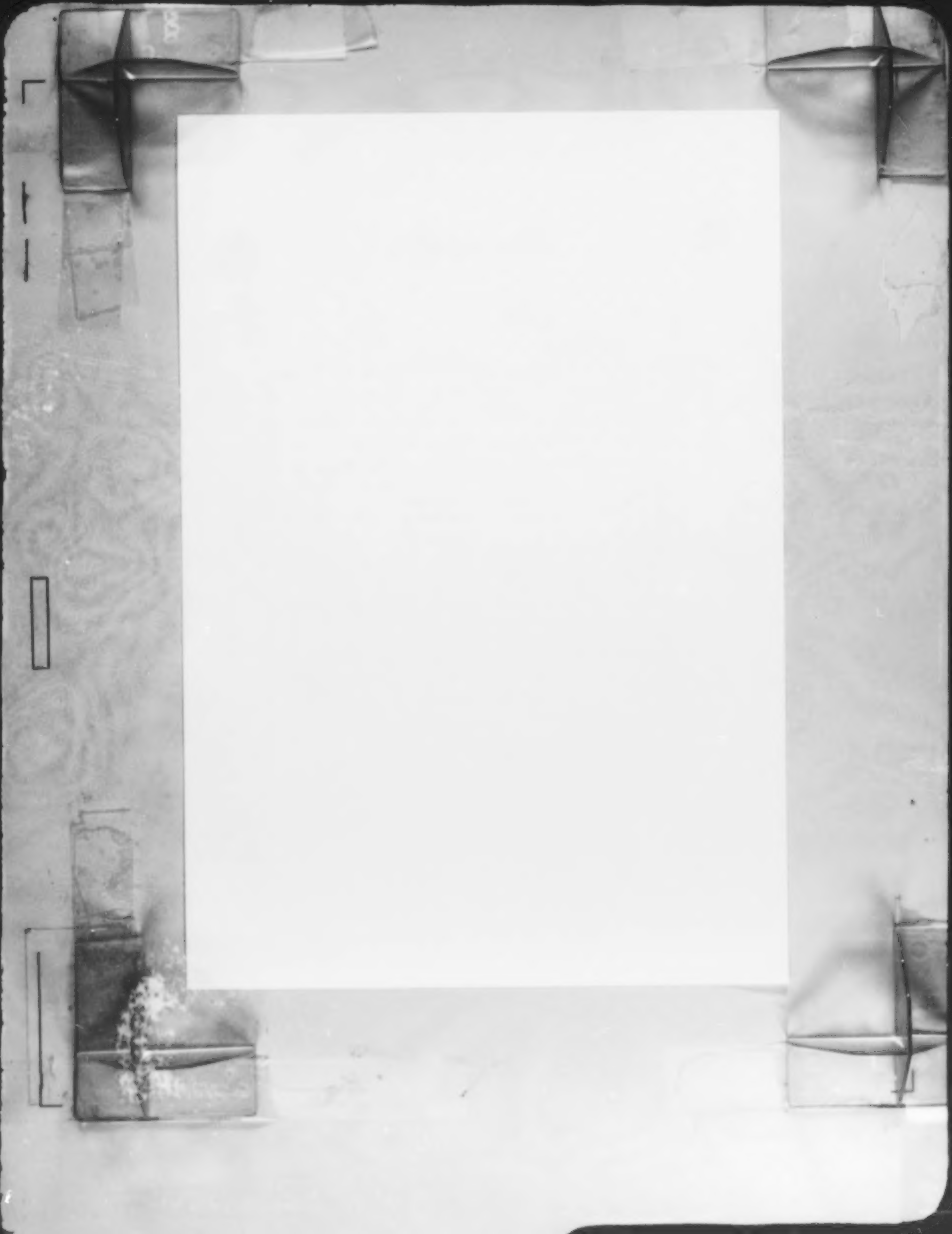
18. As-tu trouvé cela utile d'échanger tes exercices avec les autres étudiants?

19. Est-ce que tu trouves que Régatexte a favorisé l'entraide dans le groupe?

20. As-tu aimé travailler avec Régatexte?

21. Es-tu satisfait de la démarche du projet depuis janvier?





# RÉTROSPECTIVE D'UNE EXPÉRIMENTATION
# DU MICRO-ORDINATEUR EN ALPHABÉTISATION

Elisabeth McNally
Commission scolaire du Long Sault

## UNE PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION

Il y a déjà cinq ans, la Commission scolaire du Long Sault démontrait son intérêt pour les applications pédagogiques de l'ordinateur en initiant des personnes adultes inscrites en alphabétisation à l'utilisation d'un traitement de texte (Bank Street Writer) sur des micros Apple II E. Avec ce logiciel, elles apprirent à remplir des fiches, à se faire des cartes d'identité et à transcrire des textes composés par eux-mêmes.

Les apprenants prirent environ neuf heures pour maîtriser le traitement de texte, une bonne moyenne pour ce type d'apprentissage. Nous en déduisions alors qu'ils pouvaient acquérir certaines notions à la même rapidité que quiconque, probablement grâce à leur capacité de rétention visuelle qui est au dessus de la moyenne. En effet, tout intervenant en formation de base a pu remarquer la mémoire visuelle des personnes analphabètes qui l'ont développée pour compenser leurs lacunes.

Partant de cette observation, et me rappelant les observations des collègues qui soulignaient sans cesse que leurs apprenants retenaient tout sur leurs feuilles de corrections - les commentaires des professeurs, la correction et l'erreur - sans savoir ensuite discerner entre les trois, j'ai pensé qu'en introduisant des exerciseurs simples en mathématique et en français, l'apprenant recevrait immédiatement la correction et ancrerait désormais la bonne réponse mémorisée visuellement à la fin de chaque exercice.

Une école primaire voisine nous avait permis l'accès à ses micros pour cette première expérimentation. Étant donné les résultats prometteurs, nous pouvions envisager d'autres horizons. Un mini-laboratoire informatique fut mis sur pied, avec un micro seulement et une sélection d'une dizaine de programmes de français et de mathématique de base. Les apprenants auraient à quitter leur classe pour me rencontrer au local et se faire initier, individuellement ou à deux, aux didacticiels disponibles.

## DEUXIÈME ANNÉE

L'année suivante, nous introduisions des didacticiels-exerciseurs sur micro (Commodore 64) permettant de réviser certaines notions acquises en classe telles les conjugaisons, les antonymes, les synonymes, l'analyse des phrases.

Nous fûmes surpris par le procédé d'apprentissage que les étudiants développèrent face aux exerciseurs. Certains d'entre eux, n'ayant pas les notions requises, se mirent à les apprendre par essai-erreur. Nous nous rendîmes compte que le temps de rétention s'allongeait et que la capacité de se concentrer atteignait le double, puis le triple de ce que l'on obtenait en classe au début.

Nous avions déjà observé qu'il fallait une année pour développer chez les apprenants une méthode de travail disciplinée et autonome. Et voici qu'en dedans de six semaines, nous pouvions observer un cheminement méthodique et structuré qui les rendait capables de choisir, de façon autonome, les didacticiels contenant les notions permettant de combler leurs lacunes. Pouvions-nous croire qu'ils sauraient identifier d'eux-mêmes leurs lacunes et en faire le transfert pour ensuite trouver la solution adéquate?

À ce moment, nous introduisîmes des jeux éducatifs à l'écran - tel que le pendu, des phrases trouées, des jeux d'association - pour vérifier si effectivement ils pouvaient acquérir du vocabulaire et le retenir pour ensuite le reproduire correctement en l'écrivant. Ils acquérirent les mots et apprirent à les lire à l'écran avec un tel enthousiasme que nous commençâmes à envisager le développement de didacticiels spécifiques à l'acquisition du vocabulaire de base utilisé dans les programmes du ministère de l'Éducation.

Nous poursuivîmes aussi nos observations sur le développement socio-affectif. Y avait-il un lien entre l'acquisition de notions cognitives et le développement de l'autonomie, de la discipline intellectuelle et du sens organisationnel chez l'apprenant? Nous savions que, par le biais de l'informatique et l'utilisation systématique de procédures définies, il pouvait devenir méthodique et logique. La rigueur de l'informatique impose une certaine discipline qui entraîne à être minutieux et exact. N'était-ce pas ce que nous venions d'observer?

Nous pouvions alors préparer une troisième année avec des objectifs spécifiques: le développement et l'expérimentation de didacticiels conçus pour l'alphabétisation.

## TROISIÈME ANNÉE

### DES EXERCISEURS EN FRANÇAIS

Nous entamâmes la troisième année en ajoutant un certain nombre d'exerciseurs utilisant les didacticiels de la GRICS* et un micro Max Comterm. Les seuls didacticiels retenus furent "dictées visuelles", permettant l'acquisition d'un certain nombre de mots, "écritures" traitant les homophones, les adjectifs, les accords de verbes surtout, et "conjugaisons" qui effectue des conjugaisons à l'écran.

Nous élaborâmes le prototype d'une dictée visuelle adaptée à l'alphabétisation avec des messages simples et faciles à déchiffrer, avec le vocabulaire de base utilisé dans les programmes du ministère et subdivisés selon une échelle de difficulté croissante.

Depuis le début de l'expérimentation, j'initiais les apprenants aux nouveaux didacticiels et à leurs procédures de démarrage dans un local que nous appelions "le laboratoire informatique". Ils quittaient leur classe où l'enseignement est individualisé, pour se rendre au laboratoire. Chacun se voyait alors orienté vers un programme répondant spécifiquement à ses besoins immédiats. Dès que le problème était résolu ou que la raison de son existence était décelée, il retournait à ses activités régulières. Nous retrouvions donc le micro comme appui pédagogique supplémentaire permettant de récupérer et de réviser. Il jouait le rôle d'une alternative animée aux exercices sur papier. Comme l'utilisation est interactive, après la correction immédiate de tout exercice nous pouvions constater que la personne retenait la bonne réponse.

---

* Gestion du réseau informatique des commissions scolaires.

Les participants ne se lassaient pas de refaire les mêmes exercices. Ils avaient l'impression d'apprendre en jouant. Les exercices pouvaient être répétitifs sans être ennuyants. Nous notâmes que les participants ne se culpabilisaient plus par une erreur et se voyaient plutôt mis au défi de s'améliorer. La tâche des intervenants se trouvait ainsi allégée et ils pouvaient davantage se consacrer aux personnes qui avaient le plus besoin d'eux.

Nous notâmes aussi une accélération de l'apprentissage chez les participants. Leur niveau de concentration et de rétention augmentait, ainsi que le degré de motivation en rapport avec leur autonomie.

Quelques données ont été relevées sur l'utilisation du micro pendant une période de 6 semaines. Les apprenants accumulèrent 192 heures de micro-ordinateur, l'utilisant en moyenne 16 minutes à chaque fois, pour une moyenne de 0,6 fois par jour. L'utilisation individuelle pouvait varier de 10 minutes à 30 minutes selon la difficulté et le niveau du programme utilisé. Le micro était continuellement utilisé au cours de la journée.

## UN GROUPE EXPÉRIMENTAL, UN GROUPE TÉMOIN

Les intervenants se plaignaient que le vocabulaire des dictées visuelles ne correspondait pas au programme d'alphabétisation. Comme ils ne pouvaient pas utiliser immédiatement ces mots dans leurs activités journalières d'enseignement, la rétention et la capacité de transfert des participants ne pouvaient pas être vérifiées.

Nous étions prêts à faire l'expérimentation de notre dictée - "dictée-éclair" - avec deux groupes, l'un en classe, et l'autre sur micro. Les deux groupes firent un pré-test, qui consistait en une dictée de dix phrases en classe. Dans chaque phrase, il y avait un mot contenant "ain". La correction de la dictée consistait uniquement à vérifier l'orthographe de ces mots. La compilation des résultats permit le choix de dix personnes à divers niveaux, de façon à avoir deux groupes hétérogènes de même force (à une moyenne de 61%).

Les personnes du groupe de contrôle devaient travailler en classe sur des exercices écrits de copie ou de choix multiples, permettant d'identifier l'orthographe des mots. Celles du groupe micro faisaient aussi un exercice de copie sur micro, mais obtenaient la correction immédiate de toute erreur de transcription. Le second exercice consistait en un choix multiple où elles identifiaient les mots correctement écrits. Le troisième exercice était la dictée éclair à l'écran, qui permettait l'évaluation de l'apprentissage.

Les apprenants en classe devaient aussi faire une dictée visuelle qui consistait à transcrire un mot leur étant présenté au tableau. Ils devaient reproduire ce mot en simulant le même type d'exercice que la dictée éclair qui présente un mot à l'écran trois fois et le fait disparaître ensuite. Puis ils faisaient les autres exercices. Chaque exercice était répété trois fois par semaine, une semaine étant allouée à la copie, une autre aux choix multiples et la dernière à la dictée.

Les apprenants sur micro étaient toujours enthousiastes, tandis que ceux en classe nous assuraient qu'ils connaissaient les mots et n'avaient pas besoin de ça.

La sixième semaine, un post-test fut donné en classe: une dictée semblable à la première, contenant les mots appris. Le pourcentage de réussite obtenu pour cette dictée fut comparé aux résultats du prétest. Nous obtenions une amélioration de 43,8% dans le groupe micro, mais seulement de 8.6% dans le groupe de contrôle qui avait fait un apprentissage traditionnel en classe.

Plus important encore, le groupe micro manifestait beaucoup de motivation. La capacité de se concentrer s'était améliorée. Ils désiraient se perfectionner et devenaient compétitifs par rapport à eux-mêmes. Ils portaient davantage attention aux directives. Ils avaient appris à enregistrer la correction immédiate en discardant facilement l'erreur. Ils étaient valorisés par les résultats affichés à la fin de chaque exercice. Ils étaient devenus autonomes dans leur apprentissage. Ils pouvaient utiliser le vocabulaire acquis immédiatement puisqu'il était adapté à leurs besoins et provenait de leur programme. Ainsi l'apprentissage leur semblait utile tout de suite.

Les commentaires reçus furent les suivants:

> "C'est super de se faire corriger tout de suite."
> "On se fait encourager quand on l'a bon."
> "J'ai une note à chaque fois, puis je peux la battre."
> "Je peux m'arranger tout seul"
> "Si je sacre la machine a s'en fout."
> "Je peux refaire l'exercice tant que je l'ai pas bon."
> "On t'aide à arranger ça mieux pour nous."

Ils ont participé à la conception puisque les commentaires et directives à l'écran ont été ajustés selon leurs besoins et remarques. Le temps d'apparition des mots de la dictée éclair a été ajusté selon leur capacité moyenne de reproduire les mots. Ils ont établi le nombre de répétitions requises pour apprendre et retenir, soit une moyenne de neuf fois échelonnées sur trois à six semaines.

Les profs étaient émerveillés mais se sentaient menacés.

## DES CAS D'APPRENTISSAGE DIFFICILE

Nous avions un cas de problème auditif dans chaque groupe. De ce fait, ces personnes n'arrivaient pas à écrire les mots orthographiés correctement lors d'une dictée orale. Leur évaluation au départ donnait un résultat égal de 61%.

Suzanne faisait les exercices en classe mais les erreurs continuaient. Réal apprenait l'image visuelle des mots et à reproduire cette image au lieu du son. À la fin, Réal obtenait 100% au post-test et Suzanne 80%, avec des distorsions et des mots illisibles. Réal a réussi à ancrer l'orthographe par méthode globale. Il n'était plus dépendant du son, ce qui facilite l'utilisation des mots appris dans la vie courante.

Nous avons pu constater également que des troubles de dyslexie et d'élision de lettres s'amélioraient beaucoup après l'utilisation de la dictée- éclair. Dès lors, nous décidâmes qu'il fallait avoir une série de dictées éclair sur le vocabulaire du programme d'alphabétisation. Je pris ce projet en main.

Nous avions décidé de vérifier la capacité d'apprentissage de déficients intellectuels ainsi que leur capacité de rétention.

André, un déficient léger, apprit, en neuf heures de cours échelonnés sur trois semaines, 104 mots qu'il pouvait lire et reproduire. Il apprit à lire 41 phrases en relation avec son travail d'entretien. Toujours sur le micro, il apprit à maîtriser l'addition des chiffres de deux lignes et deux colonnes avec retenues. Le micro a facilité la répétition et l'a motivé grâce à l'interaction et à l'animation.

## DES TUTORIELS DE FRANÇAIS ET DE MATHS

Nous voulions aussi vérifier si nos participants pouvaient bénéficier de l'utilisation de tutoriels de français et de mathématiques, qui leur permettraient d'acquérir des notions directement du didacticiel. Celui-ci présenterait une règle de grammaire, vérifierait la compréhension de celle-ci, puis ferait exécuter des exercices de ce thème. Finalement, il vérifierait l'apprentissage par évaluation formative en donnant un diagnostic approprié auquel le formateur pourrait ultérieurement se référer. Sa tâche en serait allégée et son intervention auprès des personnes en difficulté d'apprentissage pourrait être plus efficace.

Nous choisîmes "Orthogramme" pour le français, un didacticiel qui couvre 36 niveaux de difficulté de GFR-503 à GFR-506*, dont quelques notions de secondaire I et II contenant 54 règles de grammaire. Les intervenants nous soulignèrent bientôt son efficacité par des commentaires comme celui-ci: "Ça fait deux ans que je répète que la 3e personne du pluriel prend "ent" sans que les gens le retiennent. Sur le micro, en une demi heure, ils le savent!"

En mathématiques, nous introduisîmes "Résolution de problèmes" pour l'apprentissage de la logique nécessaire à la solution d'un problème écrit. Ce didacticiel-tutoriel permet à l'apprenant de mettre à l'affichage l'opération requise à la solution et le micro compile pour lui. Ceci permet à l'apprenant de se concentrer sur "trouver la solution". Le didacticiel couvre les programmes de l'alphabétisation où l'utilisation de résolution de problème est requise, ainsi qu'une série de figures géométriques et une partie de secondaire I et II.

En quelques mois, nous avons pu observer que ce choix permettait davantage d'autonomie et de prise en charge de son propre apprentissage. Entre autre, les tutoriels permettent d'élever le niveau de concentration, de discriminer, de se discipliner et de devenir excessivement précis. Comme nous le savons, il est important de savoir discriminer afin de pouvoir éliminer toute aide inadéquate et de choisir la meilleure. L'apprenant peut ainsi analyser efficacement ses besoins et devenir de plus en plus maître de son apprentissage. À ce niveau, on a évidemment acquis les quatre opérations de base en mathématiques et un niveau de lecture suffisant pour pouvoir suivre les consignes.

---

* Sigles de l'ancien programme de français de base proposé par le ministère de l'Éducation.

Les intervenants se voyaient munis d'un moyen d'évaluation formative précieux. En observant l'interaction de l'apprenant avec le micro, ils voyaient comment celui-ci apprenait et quelles étaient ses lacunes. Ils pouvaient identifier les moyens de faciliter davantage l'apprentissage. Ils pouvaient dépister les difficultés et rediriger les apprenants vers les exercices ou les cassettes appropriés selon les besoins identifiés.

Devenu plus autonome, l'apprenant évaluait lui-même ses besoins et ne recherchait son tuteur qu'après avoir tenté de résoudre son problème. On lui permettait donc de développer la capacité de planifier ses apprentissages, de les analyser, et de les réaliser. Par le fait même, la confiance en son propre jugement en était rehaussée et il se sentait valorisé. Par contre, les intervenants apprirent à utiliser le micro pour dépister, évaluer, ou faire réviser leurs apprenants.

## DES AGENTS MULTIPLICATEURS

A la fin de cette année, nous décidâmes d'implanter le micro dans les classes d'alphabétisation. Comme nous avions observé qu'une personne qui évalue elle-même ses besoins sait d'autant mieux faire le transfert à la vie courante en faisant des choix adéquats et adaptés à elle-même, nous décidâmes que certains apprenants serviraient d'agents multiplicateurs pour former les autres en classe.

Une fois que la tâche eut été expliquée et les personnes sélectionnées, deux personnes par groupe devinrent agents-multiplicateurs et se chargèrent de former les autres. Pour leur permettre de continuer leur apprentissage régulier, une rotation se faisait toutes les deux heures approximativement. Leur tâche comprenait l'initiation à l'utilisation autonome du micro, la remise d'un dossier individuel où les occupations de chacun devaient être notées après chaque utilisation, le montage d'un horaire d'accès au micro et la délimitation d'un temps d'usage après consultation avec les groupes. Elles devaient être disponibles pour "debugger" les programmes quand quelqu'un se trouvait en difficulté ou qu'un programme "plantait".

L'expérience nous prouva que nos participants pouvaient non seulement se prendre en charge, mais prendre les autres en charge quand on leur en donnait l'opportunité. Ils développèrent une méthode de travail rigoureuse et définirent des règlements plus rigides que nous-mêmes aurions pensé leur imposer. Ceci nous permit de mettre sur pied une démarche d'implantation très définie et utilisable à chaque fois que nous devions initier un autre groupe.

En fin d'année, nous introduisîmes des didacticiels provenant de l'équipe de recherche (APO et difficultés d'apprentissage du français) de l'Université du Québec à Montréal dont je faisais partie. Ces didacticiels couvraient la compréhension en lecture, les homonymes, et les accords (genre-nombre) de noms et d'adjectifs, tous sur ordinateur "Platon".

Les didacticiels sur les accords nous permirent d'établir qu'il n'y avait rétention que lorsqu'un seul thème était traité à la fois. Ceci fut pris en considération dans le choix de tout didacticiel par la suite.

La compréhension en lecture nous apprit que nos participants bénéficieraient de l'aspect interactif puisqu'ils semblaient manifester un nouvel intérêt et davantage de compréhension avec le micro. Les indices donnés leur permettaient de mieux saisir le sens du texte. Il restait cependant à trouver des textes adaptés à leur niveau de lecture et écrits pour des adultes. Ces textes, par exemple des articles du journal local, devaient aussi refléter leur vécu quotidien.

Ceci fait partie des projets de l'année en cours, soit le développement d'un didacticiel avec réponses anticipées genre test de closure, avec textes adultes.

## LA FORMATION DES INTERVENANTS

La formation des enseignants suivit celle des participants en fin d'année. Ils connaissaient le contenu des didacticiels mais n'avaient reçu aucune formation. Nous trouvions nécessaire, avec l'implantation en classe, que les intervenants puissent devenir totalement autonomes dans l'utilisation du micro et de ses applications pédagogiques.

Il est important que l'intervenant sache quand introduire le micro dans un apprentissage, s'il désire s'en servir, pour dépister, pour évaluer, pour faire réviser ou pour développer telle ou telle capacité chez l'apprenant. En outre, il est aussi important qu'il puisse évaluer les didacticiels pour savoir s'ils sont adaptés à sa clientèle, s'ils sont pédagogiques dans leur démarche et s'ils sont accessibles, techniquement parlant. Les journées de formation furent axées sur ces aspects.

## CONCLUSION

À la suite de l'expérimentation du traitement de texte, d'exerciseurs et de tutoriels avec des personnes analphabètes, et après les résultats concluants de cette expérimentation, il semble maintenant souhaitable de vouloir en faire bénéficier l'ensemble de la population concernée.

Je vois, pour rendre possible l'uniformisation de l'utilisation d'APO dans toutes les commissions scolaires du Québec, des étapes précises de formation et d'implantation avec suivi régulier.

Pour les réaliser, de plus grandes facilités d'accès au matériel et aux locaux ainsi que davantage de flexibilité d'horaires seront nécessaires. Une ouverture d'esprit plus large face à la créativité individuelle des intervenants oeuvrant en ce milieu serait aussi grandement souhaitable.

L'alphabétisation exige beaucoup de ces intervenants. Ils doivent constamment être à la recherche de moyens nouveaux au service de l'apprentissage de leur clientèle. Ils sont en général dynamiques et font vivre l'alpha par leur enthousiasme et leur persévérance.

Ils pourraient être aidés par des agents multiplicateurs formés pour intervenir dans ce milieu et uniformiser l'utilisation de certains didacticiels concernant des apprentissages spécifiques de base, de façon à assurer la possibilité d'un suivi uniforme.

Il faut donner aux intervenants la possibilité de connaître ce matériel de base, ses potentialités, les résultats pouvant être obtenus et le suivi possible en offrant des sessions de formation. Il faut que soient mis à leur disposition des outils fonctionnels pour l'implantation des micros chez leur clientèle et l'utilisation des APO dans leurs groupes.

D'autre part, bien que des didacticiels aient été analysés et évalués comme supports efficaces à l'enseignement en alpha, bien que la démarche d'implantation ait été élaborée et donnée avec précision, bien que les résultats des expérimentations aient démontré les avantages et les bienfaits d'un tel support, on se heurte encore à des difficultés lors du processus d'implantation des micros et d'utilisation des APO en classe.

# DE LA PLUME A LA SOURIS

## LES APPORTS DU TRAITEMENT DE TEXTE À L'ALPHABÉTISATION

Francis Meynard
Direction des formations extrascolaires

## CONDITIONS ET DÉROULEMENT DES EXPÉRIMENTATIONS

Les quatre expérimentations dont nous essayons de synthétiser les résultats ont été menées avec des clientèles analphabètes à divers degrés, de 17 à 60 ans. On a utilisé l'ordinateur en classe ou en laboratoire. Les participants, tous volontaires, ont travaillé à l'ordinateur en grands groupes, en petits groupes, ou individuellement (surtout pour respecter la pudeur de certains lors de travaux personnels). Les conclusions à en tirer devront donc rester d'ordre très général.

Dans tous les cas "on a commencé par une familiarisation très progressive à l'ordinateur et au clavier, grâce à des activités appropriées". Puis "l'initiation à l'utilisation des diverses fonctions du traitement de texte s'est faite au fur et à mesure que sont apparus les besoins et les difficultés, car les étudiants retiennent mieux l'explication quand elle vient au moment opportun."

Toutes les activités pédagogiques avec le traitement de texte "ont été élaborées par ou avec l'aide des étudiants, et ont bénéficié de mises en situation soigneusement préparées". On a partout veillé à ce "que les réalisations se fassent dans leur vocabulaire et en respectant leur propre style de composition".

On a souvent demandé aux participants "de verbaliser ce qu'ils étaient en train de faire, en présence de l'animateur et des autres participants, en veillant à la réciprocité dans ce dernier cas." D'ailleurs, "les étudiants ont fait montre de beaucoup d'entr'aide mutuelle".

Lors des activités, on a cherché à "élaborer un produit individuel ou collectif qu'on puisse être fier de montrer aux autres, même à l'extérieur". Certains de ces produits ont été ensuite envoyés dans d'autres pays ou ont fait l'objet d'une publication ou d'une commercialisation (par exemple un agenda).

On a ainsi réalisé: curriculum vitae; offre d'emploi; questionnaire pour la visite médicale; calendrier; agenda; carte de visite; formulaires de changement d'adresse et d'aide sociale; différents types de lettres; carte de souhait; petites annonces; journal; affiches; "Boîte à trucs" (pour des règles pragmatiques de grammaire)... Comme on le voit, l'imagination ne manquait pas.

## L'APPRENTISSAGE DE L'ORDINATEUR ET DU TRAITEMENT DE TEXTE

On s'attendait à des réticences face à ce nouvel instrument et à de grosses difficultés dans l'apprentissage de son maniement. Ce ne fut pas le cas.

"On se rendit compte que l'outil et son vocabulaire spécifique ne sont pas aussi étrangers à la culture des participants qu'on ne le présumait".

"Les analphabètes s'adaptent à cette technologie et sont contents d'y avoir accès". "Ils se rendent compte que le micro-ordinateur n'est pas l'appareil inaccessible qu'ils imaginaient, même pour les plus âgés". "L'apprentissage de l'appareil par étapes a permis d'éliminer une grande partie du stress causé par l'idée d'utiliser un nouvel outil".

"Les adultes, malgré leur analphabétisme, peuvent apprendre à faire fonctionner et à manipuler les micro-ordinateurs". "Les techniques propres au traitement de texte peuvent être acquises facilement par l'ensemble des apprenants". "Ils peuvent, par le fait-même, apprendre à s'exprimer par ce média".

## L'IMPACT SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Une des hypothèses de travail était que "en alphabétisation, on peut commencer par l'écriture lors d'une production personnelle. La lecture peut être acquise et perfectionnée pendant ce processus de production". (J.P. Hautecoeur).

Qu'en est-il dans les faits?

"À cause de la fatigue visuelle et psychologique nécessaire pour décrypter les textes à l'écran pendant une longue période, il serait illusoire de prétendre utiliser l'ordinateur comme outil principal d'apprentissage de la lecture".

Cependant on a noté en général, chez les participants "de nets progrès en lecture en même temps qu'en écriture, car ils faisaient beaucoup plus de français qu'habituellement".

L'outil a donc servi de déclencheur à un plus grand nombre d'activités faisant appel à la lecture.

## L'IMPACT SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

En ce qui concerne l'écriture, les affirmations sont formelles: "C'est un instrument privilégié pour provoquer l'expression écrite chez les apprenants". "La puissance de l'instrument et sa facilité d'accès en font un outil potentiellement privilégié pour la pratique et le développement de l'habileté à écrire".

"Le traitement de texte permet de centrer l'apprenant sur l'essentiel: l'acte de produire un texte qui a du sens, sans se perdre dans les problèmes secondaires de technique d'écriture".

Analysons maintenant plus en détail les raisons qui font que le traitement de texte par ordinateur utilisé par des adultes analphabètes peut produire de tels résultats.

## LA MOTIVATION

Les participants sont motivés par "le désir de maîtriser une nouvelle technologie très valorisée par les médias". Ils en ressentent "une valorisation sociale", "une revanche sur la marginalisation causée par l'analphabétisme". Ils sont donc plus fidèles aux cours. Tous les animateurs affirment que le principal rôle de l'ordinateur est d'être "motivant et déclencheur".

## LA FIERTÉ DE L'IMPRIMÉ

Le résultat de leur travail est "un texte imprimé, ordonné, en lettres bien formées". "Or les participants ont rarement une calligraphie attrayante. Le texte imprimé leur donne l'impression d'avoir acquis une certaine compétence en écriture. L'imprimé, au plan social, jouit d'une crédibilité supérieure au manuscrit". "Ça fait officiel, c'est la Vérité". "Ils ressentent de la fierté devant la feuille imprimée".

"Ils veulent que leur travail soit imprimé, même s'il n'est pas fini, à la fin de la séance". Le sauvegarder sur disquette n'est pas suffisant. "Si ce n'est pas imprimé, c'est comme si on n'avait pas bien travaillé". "Le texte imprimé est une preuve de son savoir-faire qu'on peut exhiber à l'extérieur de l'atelier".

## LA SÉCURISATION

"Le fait de n'avoir pas à produire un texte définitif d'un trait de plume semble atténuer la méfiance et la peur ressenties devant une page blanche. Le micro-ordinateur permet d'ouvrir une première brèche signifiante dans le mur de la peur et de la méfiance face à l'écriture."

## LE DÉBLOCAGE

Les participants ne ressentent plus le "syndrome d'échec" lié aux situations scolaires rappelées par le papier, le crayon, le local de classe. On insiste beaucoup sur ce point:

"Il est important de comprendre la réalité que vivent les adultes analphabètes par rapport à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Tout d'abord, il faut expliquer que la très grande majorité des participants sont passés par le système scolaire durant leur jeunesse. Pour la totalité d'entre eux, ce premier contact avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne fut pas des plus heureux. Avec le temps, ils en sont souvent venus à se persuader que s'ils n'avaient rien appris à l'école, c'est qu'ils étaient incapables d'apprendre ces matières (cette certitude se révèle souvent le plus grand ennemi des alphabétiseurs). Aussi, quand vient le temps de s'engager dans un processus d'alphabétisation, ces gens se retrouvent devant une situation pour le moins problématique: ils s'attendent à revivre la réalité de l'école, et cette réalité réveille leur impuissance face à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le fait de s'éloigner d'une démarche scolarisante peut d'ailleurs contribuer à expliquer le succès relatif des approches pédagogiques développées à l'intérieur des groupes populaires d'alphabétisation.

Par contre, le fait d'utiliser le micro-ordinateur comme outil pédagogique transforme tout à fait le rapport du participant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En fait, les gens en viennent à dissocier totalement les contenus d'exercices de l'enseignement du français. Plus de crayon, plus de papier, la lecture et l'écriture deviennent de simples outils pour entreprendre l'apprentissage du traitement de texte et, par extension, de l'ordinateur.

Dans cette optique, les participants se trouvent plongés dans un apprentissage qui n'a que très peu de liens avec le souvenir plus ou moins conscient des échecs passés. Il en découle donc une disparition des barrières psychologiques qui s'étaient érigées au cours des années autour de l'idée de retourner apprendre à lire et à écrire. Ainsi, grâce à l'informatique, on voit apparaître chez les participants des attitudes trop souvent absentes des ateliers réguliers: curiosité intellectuelle, grande concentration, implication dans les travaux, etc. Inutile d'insister sur le fait qu'une telle atmosphère facilite grandement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture."

## L'ATTENTION

En effet "les participants font preuve d'une attention et d'une concentration inhabituelles face aux exercices proposés. On ne les reconnaît pas. Ils parviennent à faire avec le micro des exercices qu'ils réussiraient difficilement dans un contexte plus classique"...

"Presque tout le monde comprend la consigne du premier coup, ce qui n'est pas l'habitude. Ils peuvent retenir plusieurs consignes relatives au maniement de l'outil, en plus de surmonter les difficultés de l'exercice."

## LA FACILITATION

"Les apprenants eux-mêmes soulignent qu'il est plus facile d'écrire avec un traitement de texte qu'avec un papier et un crayon. Le traitement de texte facilite le geste d'écrire en le médiatisant". "Ils n'ont pas à s'exercer à la motricité et à la coordination fines nécessaires à la calligraphie".

## LE DÉMARRAGE

"C'est moins énervant que le papier. Ils ont moins peur de démarrer et n'ont pas le syndrome de la page blanche. L'écran est comme une

## LE DÉBLOCAGE

Les participants ne ressentent plus le "syndrome d'échec" lié aux situations scolaires rappelées par le papier, le crayon, le local de classe. On insiste beaucoup sur ce point:

"Il est important de comprendre la réalité que vivent les adultes analphabètes par rapport à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Tout d'abord, il faut expliquer que la très grande majorité des participants sont passés par le système scolaire durant leur jeunesse. Pour la totalité d'entre eux, ce premier contact avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne fut pas des plus heureux. Avec le temps, ils en sont souvent venus à se persuader que s'ils n'avaient rien appris à l'école, c'est qu'ils étaient incapables d'apprendre ces matières (cette certitude se révèle souvent le plus grand ennemi des alphabétiseurs). Aussi, quand vient le temps de s'engager dans un processus d'alphabétisation, ces gens se retrouvent devant une situation pour le moins problématique: ils s'attendent à revivre la réalité de l'école, et cette réalité réveille leur impuissance face à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le fait de s'éloigner d'une démarche scolarisante peut d'ailleurs contribuer à expliquer le succès relatif des approches pédagogiques développées à l'intérieur des groupes populaires d'alphabétisation.

Par contre, le fait d'utiliser le micro-ordinateur comme outil pédagogique transforme tout à fait le rapport du participant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En fait, les gens en viennent à dissocier totalement les contenus d'exercices de l'enseignement du français. Plus de crayon, plus de papier, la lecture et l'écriture deviennent de simples outils pour entreprendre l'apprentissage du traitement de texte et, par extension, de l'ordinateur.

Dans cette optique, les participants se trouvent plongés dans un apprentissage qui n'a que très peu de liens avec le souvenir plus ou moins conscient des échecs passés. Il en découle donc une disparition des barrières psychologiques qui s'étaient érigées au cours des années autour de l'idée de retourner apprendre à lire et à écrire. Ainsi, grâce à l'informatique, on voit apparaître chez les participants des attitudes trop souvent absentes des ateliers réguliers: curiosité intellectuelle, grande concentration, implication dans les travaux, etc. Inutile d'insister sur le fait qu'une telle atmosphère facilite grandement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture."

## L'ATTENTION

En effet "les participants font preuve d'une attention et d'une concentration inhabituelles face aux exercices proposés. On ne les reconnaît pas. Ils parviennent à faire avec le micro des exercices qu'ils réussiraient difficilement dans un contexte plus classique"...

"Presque tout le monde comprend la consigne du premier coup, ce qui n'est pas l'habitude. Ils peuvent retenir plusieurs consignes relatives au maniement de l'outil, en plus de surmonter les difficultés de l'exercice."

## LA FACILITATION

"Les apprenants eux-mêmes soulignent qu'il est plus facile d'écrire avec un traitement de texte qu'avec un papier et un crayon. Le traitement de texte facilite le geste d'écrire en le médiatisant". "Ils n'ont pas à s'exercer à la motricité et à la coordination fines nécessaires à la calligraphie".

## LE DÉMARRAGE

"C'est moins énervant que le papier. Ils ont moins peur de démarrer et n'ont pas le syndrome de la page blanche. L'écran est comme une feuille de papier, mais il y a toujours quelque chose d'affiché sur l'écran pour démarrer. Ils n'ont pas à penser à quel endroit commencer (ça part automatiquement en haut, à gauche), ni à disposer spatialement le texte".

### LA LISIBILITÉ

Il faut ajouter, dans les causes de facilitation, "la lisibilité du texte à l'écran. Les problèmes de relecture d'une calligraphie hésitante sont contournés".

"Les apprenants oublient moins l'espace entre deux mots parce que la longue barre d'espacement sert d'aide-mémoire et parce que ça apparaît clairement: l'espace y est ou n'y est pas".

De même "dans l'emploi de la majuscule et de la ponctuation, il ne peut y avoir de doute quant à leur présence. À l'écran et sur l'imprimé, une lettre est minuscule ou majuscule. Un point est présent ou absent".

### L'IDENTIFICATION DES LETTRES

"Pour les lettres qu'on peut confondre facilement, comme b ou d, q ou p, u ou v, ils se rappellent l'endroit où on les trouve sur le clavier" et contournent ainsi les difficultés de ressemblances graphiques.

### LES CORRECTIONS

"Ils peuvent améliorer le texte: ajouter, retrancher, corriger, permuter, transporter des passages à l'écran, sans s'astreindre à des manoeuvres fastidieuses et inesthétiques comme raturer, effacer ou recopier, en laissant des traces sur le papier".

## L'ACCEPTATION DE L'ERREUR

"Ils prennent donc plus le risque de se tromper". Ils acceptent les erreurs sur l'écran car ils peuvent les corriger et éliminer toute trace de l'erreur ou du brouillon... mais ils préfèrent cependant que l'animateur ne voie pas leur travail avant que ce soit parfait à leur goût".

## LES FONCTIONS UTILISÉES

Les animateurs ont remarqué que "les étudiants n'utilisent que peu de fonctions: pratiquement celles de la dactylo".

"Ils apprennent facilement à changer de fonte (ce qui est compliqué) et à mettre le texte en évidence, mais n'utilisent pas la justification (ce qui est assez simple) ou la tabulation, à laquelle ils préfèrent la barre d'espacement".

## LES CORRECTIONS APPORTÉES

"Les corrections apportées touchent surtout l'orthographe et très peu la structure du texte". "Ils utilisent rarement le "couper-coller" pour déplacer un morceau de texte. Ils préfèrent l'effacer et le retaper". Ils font peu d'amélioration de la mise en page, et le font "à la mitaine".

"Si les opérations relatives à la mise en page sont faciles à acquérir, leur utilisation ne va pas de soi pour les apprenants peu motivés à retoucher et améliorer la présentation d'un texte. Préoccupés par le contenu, la plupart n'accordent que peu d'importance à la présentation."

"Le fait d'obtenir un texte en caractères imprimés et sans ratures est un progrès notable par rapport au manuscrit qu'ils ont l'habitude de produire. Les modifications de mise en page n'améliorent pas, dans leur esprit, de façon substantielle, un texte qui les impressionne déjà par sa présentation".

## LES LIMITES DU TRAITEMENT DE TEXTES

"Le traitement de texte ne modifie pas, par son seul apprentissage, les pratiques d'auto-correction et d'amélioration de la présentation. Ce sera le rôle des formateurs, dans les stratégies d'application, d'amener les apprenants à développer ces pratiques".

## LA SOURIS ET LA PLUME

L'emploi du micro-ordinateur peut-il favoriser l'apprentissage de l'écriture avec un crayon? Selon les expérimentateurs, l'utilisation de l'ordinateur et du traitement de texte développe certaines aptitudes précieuses pour l'apprentissage de l'écriture et de la composition.

"Le traitement de texte fournit des outils d'écriture qui exigent exactitude et précision dans leur utilisation". "Le clavier et la souris obligent les participants à développer leur motricité, leur perception spatiale, leur latéralité, leur coordination oeil-main nécessaire à l'apprentissage de la souris. Ces habiletés sont rarement développées chez les analphabètes".

Mais ces apports possibles de l'ordinateur à l'apprentissage de l'écriture manuscrite restent à vérifier.

## LA SOURIS OU LA PLUME?

Cette aide possible de l'ordinateur au "poussage de crayon" est d'ailleurs secondaire. Nous avons vu, au cours de cette brève synthèse, que le principal bénéfice de l'utilisation du traitement de texte se situe au niveau de l'acte d'écrire: du désir d'écrire; de l'expression du sens; de la composition du texte; de la correction; de sa transcription imprimée. L'ordinateur se présente surtout comme un déclencheur et un facilitateur.

Ces résultats sont énormes et justifient amplement les ressources (maigres) et les énergies (énormes) investies dans ces expérimentations.

Dans un avenir prochain, la souris va-t-elle remplacer la plume et l'alphabétisation passer de la technologie du crayon à celle de l'ordinateur?

"Non", affirment les expérimentateurs, car "la voiture ne fait pas disparaître la marche à pied".

## NOTES

(1) Nous citons souvent mot à mot les rapports originaux ici publiés, en signalant ces emprunts par des guillemets. Afin d'alléger le texte, nous ne donnons pas les références.

Nous nous sommes aussi inspiré de trois autres rapports pertinents au sujet:

- "Troisième rapport critique de 1984-1985 sur la pratique d'alphabétisation avec utilisation du traitement de texte sur micro-ordinateur du groupe CLSC-UQAM-CECM" par Marcel Lavallée, en collaboration avec Hélène Blais et Serge B. Séguin, juin 1985.

- "2e année d'expérience. Le micro-ordinateur, instrument privilégié pour provoquer une expression originale", par Hélène Blais, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1985.

- Rapport d'alphabétisation par ordinateur - de septembre 86 à janvier 87 -" par Claire Poirier et Richard Lavallée, Centre Lartigue, Commission des écoles catholiques de Montréal, février 1987.

Ces textes nous ont servi à corroborer les idées, et nous ne les citerons pas comme tels dans le texte.

# CONCLUSION

Fernand Benoit
Yve Laviolette

Tous les rapports d'expérimentation ici rassemblés convergent: le traitement de texte est un apport positif à la pratique de l'alphabétisation. Les auteurs sont unanimes à affirmer que la micro-informatique restaure chez les apprenants des attitudes et des comportements qui malheureusement sont trop souvent absents: la curiosité intellectuelle, la motivation, la persévérance, le goût du travail bien fait. Cette absence maintes fois déplorée d'ingrédients importants ou nécessaires au processus d'apprentissage est considérée comme une donnée majeure dont tout alphabétiseur doit tenir compte dans l'élaboration de ses stratégies d'intervention.

Comment expliquer qu'un appareil, aussi sophistiqué soit-il, réussisse là où les formateurs, malgré de grands efforts, n'obtiennent que des succès mitigés? En fait, ce n'est pas l'appareil en soi qui provoque ces changements d'attitudes et de comportements et il faut bien se garder de voir l'ordinateur comme une panacée venue miraculeusement à la rescousse des "pauvres" formateurs. La réponse se trouve dans la perception qu'ont les apprenants de l'outil et de l'environnement qu'il crée.

Les premières fois qu'un micro-ordinateur est utilisé dans un atelier, il bénéficie d'un effet de halo. Sa présence dans notre quotidien est relativement récente et sa technologie est valorisée par l'apprenant, fier de pouvoir "pitonner" à son tour. Cependant, cet attrait est en partie lié à la nouveauté de l'appareil. Il peut facilement s'assimiler au plaisir et à la fierté qu'éprouvent beaucoup de gens à l'achat de leur première automobile. Ici, le plaisir consiste à "jouer" avec le micro-ordinateur. L'intérêt de la tâche à accomplir est de moindre importance, pourvu que l'on puisse "pitonner". Ainsi, un travail plutôt rébarbatif avec un papier et un crayon mérite que l'on s'y attarde lorsqu'il se transpose à l'écran et au clavier. Bien que non négligeable dans l'introduction de l'ordinateur auprès d'apprenants qui n'ont pas à être convaincus de l'intérêt de l'outil, cet engouement risque de s'émousser. Un jour ou l'autre la lune de miel prendra fin. Lise Babin et ses collègues ont pu observer un sentiment de lassitude après une première année "d'utilisation limitée des possibilités de l'ordinateur". Le groupe Lettres en main, pour sa part, appréhende cette réaction. Si l'aspect nouveauté agit comme un puissant démarreur, il importe de ne pas gaspiller cet élan. D'où l'importance de proposer dès le départ, ou à tout le moins très rapidement, des projets stimulants et créateurs qui capitalisent sur les avantages premiers du micro-ordinateur.

Par delà la nouveauté, un facteur-clé de la métamorphose observée chez les apprenants est la perception qu'ils ont de l'ordinateur en tant qu'outil pédagogique. La presque totalité des apprenants non immigrants ont fréquenté l'école, parfois seulement quelques années à l'école primaire, mais dans tous les cas suffisamment longtemps pour en avoir gardé une image négative. Malgré les efforts pour combattre la perception négative, une fois assis à une table de travail devant une feuille qu'il faut noircir avec son crayon, des réminescences troublent la situation: sensations désagréables, impressions d'incompétence et d'impuissance, en somme, retour du sentiment d'échec qui fait qu'une fois adulte l'on doive faire ces apprentissages qui auraient dû être faits étant enfant. Le micro-ordinateur n'est pas, dans l'esprit des apprenants, associé à l'école ni à son souvenir. Il est différent de l'école. Tellement différent qu'il évacue les mauvais souvenirs, endigue le sentiment d'échec et crée une nouvelle dynamique, positive cette fois, entre lui et l'apprentissage de la langue écrite. L'ordinateur aide à contourner ce qui paraissait incontournable: le contexte de l'échec scolaire. L'apprenant retrouve des attitudes et des comportements qui facilitent ses apprentissages. Voilà l'"effet ordinateur". Il est de taille et peut à lui seul justifier l'intervention de la micro-informatique en alphabétisation.

Le formateur doit maximiser les possibilités de la micro-informatique, en tablant sur le statut privilégié que les circonstances confèrent à l'ordinateur. C'est particulièrement son côté "non scolarisant" qui est à préserver. Le rôle de l'alphabétiseur est de susciter des projets qui stimulent la créativité de l'apprenant, et qui développent son autonomie. En ce sens, les présentes expérimentations ont ouvert des pistes de travail fort intéressantes avec l'utilisation du traitement de texte. Celui-ci permet de créer, concevoir et réaliser des écrits. Concrètement, le traitement de texte permet la visualisation du travail en cours d'élaboration. La qualité de la présentation formelle, présente tout au long du processus de production, encourage l'objectivation des contenus et l'évaluation du travail. Retoucher un texte n'apparaît plus comme une corvée mais un prétexte à utiliser davantage l'ordinateur. La qualité de présentation du texte imprimé hausse les exigences de l'apprenant envers lui-même: il découvre la justesse et la qualité de l'expression. Il s'oblige volontiers à présenter un écrit bien structuré et sans faute. Il accepte conséquemment de faire tout le travail nécessaire pour y arriver. Le résultat de ses efforts est tangible (Boîte à trucs, agenda, etc.), manifeste pour lui et ses pairs.

Le formateur doit donc être en mesure d'accompagner l'apprenant dans sa démarche d'élaboration de textes. Pour ce faire, il doit lui-même avoir une connaissance d'usage des ressources qu'offre l'outil. En d'autres mots, en être un utilisateur averti qui saura guider l'apprenant dans sa pratique informatique mais aussi pouvoir le dépanner en cas de besoin. Ces habiletés ne vont pas de soi. Des possibilités de formation et de perfectionnement doivent fournir aux alphabétiseurs les ressources nécessaires au développement de ces compétences.

En terminant, est-il nécessaire de préciser que dans le cadre de l'implantation du **Guide d'intervention sur mesure en formation de base**, l'outil informatique trouve tout naturellement sa place? Autonomie dans les apprentissages, créativité, réalisation de projets sont des objectifs-clés dont la micro-informatique n'a certes pas le monopole de réalisation, mais pour lesquels elle offre d'indéniables possibilités d'actions andragogiques.

## Collection ALPHA:

**Analphabétisme et alphabétisation au Québec**, Jean-Paul Hautecoeur, 1978
**Alphabétisation en créole**, Sant NA Rive, 1981
**Pratiques d'alphabétisation**, dir. J.-P. Hautecoeur, 1982
**ALPHA 78** dir. Jean-Paul Hautecoeur
**ALPHA 80**
**ALPHA 82**
**ALPHA 84**
**ALPHA 86**
**ALPHA 88**
**ALPHA 90** (en préparation)

On peut commander sans frais les ouvrages disponibles de la collection ALPHA en s'adressant à:

Ministère de l'Éducation
Direction des formations extrascolaires
600, rue Fullum, 4e étage
Montréal, Qc
H2K 4L1
Tél.: (514) 873-3241

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

28-2432
8889-1525